



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Geniana dos Santos

**“O meu aluno não lê”: sentidos de crise nas políticas curriculares para a
formação em leitura**

Rio de Janeiro

2017

Geniana dos Santos

**“O meu aluno não lê”: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em
leitura**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Professora Dr^a Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F676 Santos, Geniana dos.
“O meu aluno não lê”: sentidos de crise nas políticas curriculares para a
formação em leitura / Geniana dos Santos. – 2017.
233 f.

Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Leitura – Teses. I. Lopes,
Alice Ribeiro Casimiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade
de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Geniana dos Santos

**“O meu aluno não lê”: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em
leitura**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de maio de 2017.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes (Orientadora)
Faculdade de Comunicação Social - UERJ

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Prof.^a Dr.^a. Rita da Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Comunicação Social - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Ozerina Victor de Oliveria
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Prof.^a Dr.^a. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Para Ana Beatriz, minha filha e Jonas Ferreira, meu companheiro. Família que amo e com a qual sempre sonhei. Sou grata pela compreensão e pelos gestos amorosos.

Para minha mãe, Eudócia e meu irmão, Genivaldo. Embora nunca tenham compreendido minha insatisfação constante, como puderam, me apoiaram.

Para as pessoas amigas, Tia Sônia, Tamara, Fernanda, Eunice, Denise, Simone, Inês.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão às pessoas que fizeram parte desse projeto. Um projeto de vida, cuidado com muito carinho desde o segundo ano da graduação, quando me tornei bolsista de iniciação científica. Muitas pessoas mudaram minha forma de ver o mundo, bem como a minha forma de olhar bem fundo nesse processo.

Nesse movimento de retomar o caminho, agradeço à Alice Casimiro Lopes, minha orientadora, por me escolher, acolher sempre tão respeitosa, ressignificando minha experiência de formação acadêmica. Obrigada pela condução respeitosa e atenta, pela paciência, por partilhar seu conhecimento de forma tão generosa, e, sobretudo, por humanizar os processos de formação, ensinando que é possível fazer do contexto de estudo um lugar de afeto e de negociação.

Sou grata aos membros da Banca por aceitarem fazer parte desse diálogo e por me ajudarem em momentos de construção e de amadurecimento.

À Professora Rita de Cássia Prazeres Frangella, por me acompanhar desde a entrada no Doutorado, no contexto da disciplina, ajudando-me a entender a teoria curricular, bem como os conceitos que desenvolvo neste trabalho.

Ao Professor Guilherme do Val Toledo Prado, pelas contribuições para estruturação do trabalho, bem como pelas provocações que me permitiram refletir sobre a construção desta tese.

Ambos contribuíram imensamente para reflexão que ora apresento. Por isso, minha gratidão.

À Erika Virgílio da Cunha pela acolhida, por partilhar leituras e, generosamente, colaborar com a estruturação deste trabalho, especialmente em seu início.

À Ozerina Victor de Oliveira, pelo carinho com que tem olhado para minha trajetória acadêmica. Sou grata por todas as ponderações e escuta atenta. Sou grata por poder contar mais uma vez com a sua colaboração.

À Rosanne Dias pela acolhida, pelas discussões e pela forma com que seus textos contribuíram para este trabalho.

Ao Grupo de pesquisa que deu todo o suporte necessário para que eu desenvolvesse este estudo. Sou grata ao Hugo Heleno, pela generosidade e alegria com que ensina a todos nós. À Camila, por todo carinho e cuidado. À Verônica, pela ajuda em compreender a teoria, pelo convívio e escuta. À Soledad, pela convivência agradável, pela acolhida e atenção. À

Rafaela e Roberta, pela generosidade e companhia. À Priscila, pela parceria, pela companhia sempre agradável. Ao Batistella pela companhia, serenidade e disponibilidade. À Denise, amiga querida, pela sua amizade. Essa amizade que foi tão importante nos momentos de insegurança e tristeza.

Agradeço aos professores e funcionários do Proped pela atenção frequente.

À Secretaria do Estado de Educação de Esporte e Lazer de Mato Grosso, SEDUC, por viabilizar meus estudos, por meio da licença para qualificação profissional, sem ônus.

Ao Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG, pelo auxílio financeiro e por flexibilizarem minha carga horária de trabalho durante os primeiros dois anos do Doutorado.

À escola pública na qual fui formada e da qual faço parte. Aos estudantes da escola pública, motivação para este estudo.

A Jonas, meu companheiro, por sonhar meus sonhos e não questionar minhas loucuras.

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

Gonzaguinha

RESUMO

SANTOS, Geniana dos. **“O meu aluno não lê”**: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Este estudo tematiza as políticas curriculares associadas à leitura. Como objeto de tese, defendo que a crise de leitura condensa o sentido antagônico a ser combatido pelas políticas de formação de leitores, tornando-se *o nome* de uma cadeia de significação que produz subjetividades no tocante às políticas de leitura. Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como superfícies de inscrição, as teses que focalizavam leitura e Educação Básica, constantes na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e as produções discursivas no âmbito do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), espaço discursivo que considero uma *arena de disputa* potencialmente democrática. Para o processo interpretativo, efetuo uma contextualização do COLE, focalizando as edições 12^a (1999) e 16^a (2007). Tal recorte se deve à compreensão de que em tais momentos, é mais evidente a contingência dos processos articulatórios em torno da leitura. Como estratégia teórico-estratégica, oriento-me pela compreensão de política de currículo de Lopes e Macedo, pela Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, pela perspectiva discursiva de política desenvolvida por Lopes, conectando sentidos da perspectiva pós-colonial de Bhabha. Parto da hipótese de que algumas comunidades que enunciam sobre a leitura, mesmo demandando por *democracia da leitura*, projetam políticas de leitura reguladoras e prescritivas, uma vez que operam mediante identidades essencializadas. Enquanto resultados, identifico essencializações e estereótipos ao leitor, crivados pela perspectiva desenvolvimentista, cognitiva e/ou sociológica; a partir de um contexto de hibridização. Outrossim, destaco que as políticas de leitura acenam para um caráter fantasmático em que a crise de leitura ora ameaça ora mobiliza a política de formação de estudantes leitores. Realço, ainda, a partir de um levantamento das condensações que sustentam o discurso que significa a leitura, as metáforas e metonímias do jogo de linguagem em questão. Destarte, opto por desestabilizar a retórica colonial que fundamenta os sentidos da leitura, como simplificação da aprendizagem, uma vez que tal retórica centraliza e condensa a leitura como domínio de um determinado repertório literário. Em uma inscrição discursiva que aposta na democracia radical, a partir da teoria do discurso e da perspectiva discursiva, defendo ser a negociação um elemento potente para a luta por práticas discursivas mais democráticas para a formação de leitores.

Palavras-chave: Política Curricular. Discurso. Crise de Leitura. Retórica Colonial. Práticas de Leitura.

ABSTRACT

SANTOS, Geniana dos. **"My student does not read"**: meanings of crisis in curriculum policies for the reading education. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This study thematizes the curricular policies associated with reading. As an object of the thesis, I argue that the reading crisis condenses the antagonistic sense to be combated by the policies of formation of readers, becoming the name of a chain of signification that produces subjectivities in the politics of reading. This research was developed with inscription surfaces the theses that focused on reading and Basic Education, present in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the discursive productions within the scope of the Brazilian Reading Congress (COLE), discursive space that I consider a potentially democratic arena of dispute. For the interpretative process, I contextualize the COLE, focusing on the 12th (1999) and 16th (2007) editions. This is due to the understanding that in such moments, the contingency of the articulatory processes around the reading is more evident. As a theoretical-strategic strategy, I am guided by the understanding of Lopes and Macedo's curriculum policy, by Laclau and Mouffe's Theory of Discourse, by the discursive perspective of politics developed by Lopes, connecting meanings of the post-colonial perspective of Bhabha. I start from the hypothesis that some communities that enunciate about reading, even demanding for reading democracy, design regulatory and prescriptive reading policies, since they operate through essentialized identities. As results, I identify essentializations and stereotypes to the reader, riddled by the developmental perspective, cognitive and / or sociological; from a hybridization context. Equally, I emphasize that reading policies signal to a phantasmatic character in which the reading crisis occasionally threatens or mobilizes the policy of training student readers. I also point out from a survey of the condensations that support the speech that means reading, the metaphors and metonymy of the language game in question. This way, I choose to destabilize the colonial rhetoric that grounds the senses of reading as a simplification of learning, since such rhetoric centralizes and condenses reading as the domain of a given literary repertoire. In a discursive inscription that believes on radical democracy, from discourse theory and discursive perspective, I argue that negotiation is a potent element for the struggle for more democratic discursive practices for the formation of readers.

Keywords: Curricular Policy. Discourse. Crisis of Reading. Colonial Rhetoric. Reading Practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses que tematizam Leitura e Infância - distribuídas por região.....	87
Tabela 2 - Teses que tematizam Leitura e Ensino Fundamental – distribuídas por região	97
Tabela 3 - Teses que tematizam Leitura e Ensino Médio – distribuídas por região.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temas e descritores - Leitura e Educação Infantil/Fundamental I.....	88
Quadro 2 - Campos teóricos – hibridismo e articulação – Leitura e Educação Infantil /Fundamental I.....	89
Quadro 3 - Temas e descritores – Leitura e Ensino Fundamental.....	97
Quadro 4 - Campos teóricos – hibridismo e articulação – Leitura e Ensino Fundamental	98
Quadro 5 - Temas e descritores – Leitura e Ensino Médio	106
Quadro 6 - Campos teóricos – hibridismo e articulação – Leitura e Ensino Médio.....	107
Quadro 7 - Edições do COLE de 1978 até 2014	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Material de divulgação da 1ª Feira do Livro de Campinas.....	132
Figura 2 –	Capa do livro de resumos do 1º COLE.....	134
Figura 3 –	Capa do livro de resumos do 2º COLE.....	135
Figura 4 –	Capa do livro de resumos do 3º COLE.....	137
Figura 5 –	Capa do livro de resumos do 4º COLE.....	138
Figura 6 –	Capa do livro de resumos do 5º COLE.....	139
Figura 7 –	Capa do livro de resumos do 6º COLE.....	141
Figura 8 –	Capa do livro de resumos do 7º COLE.....	143
Figura 9 –	Equipe de Trabalho 7º COLE.....	144
Figura 10 –	Capa do livro de resumos do 8º COLE.....	146
Figura 11 –	Mesa redonda 8º COLE -.....	147
Figura 12 –	Visão geral do Ginásio Multidisciplinar da Unicamp - 8º COLE.....	148
Figura 13 –	Material de divulgação da Feira do Livro.....	149
Figura 14 –	Capa do livro de resumos do 9º COLE.....	152
Figura 15 –	Capa do livro de resumos do 10º COLE.....	153
Figura 16 –	Material de divulgação da Feira do Livro.....	153
Figura 17 –	Capa do livro de resumos do 11º COLE.....	154
Figura 18 –	Capa do caderno de resumos do 12º COLE – Material discursivo referente ao Congresso de História da Leitura –.....	157
Figura 19 –	Capa do caderno de resumos do 12º COLE.....	158
Figura 20 –	Capa do livro de resumos do 16º COLE.....	183

LISTA DE SIGLAS

ALB -	Associação de Leitura do Brasil
Aneb -	Avaliação Nacional da Educação Básica
BDTD -	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale -	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Cobi -	Congresso de Bibliotecários
COLE -	Congresso de Leitura do Brasil
Enem -	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
OCNEM -	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE -	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD -	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM -	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PUC -	Pontifícia Universidade Católica
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC -	Universidade Federal do Ceará
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE -	Universidade Federal do Pernambuco
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN -	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC -	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR -	Universidade Federal de São Carlos
UNB -	Universidade de Brasília
Unesp -	Universidade Estadual Paulista
Unicamp -	Universidade Estadual de Campinas
USP -	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	21
1	POLÍTICA CURRICULAR E DE LEITURA	28
1.1	Aporte teórico-metodológico para o estudo em políticas de leitura	29
1.2	A formação discursiva sobre a Crise de Leitura - Política de currículo em uma perspectiva discursiva	44
1.3	Perspectiva discursiva: hibridismo e negociação	50
1.4	Crise da leitura ou crise dos métodos de ensino?	62
1.5	A Crise de leitura dentro / fora do COLE	67
1.6	A Crise de leitura e o que ela mobiliza – entre o horrífico e o beatífico	69
2	LEITURA: SIGNIFICANTE EM DISPUTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	86
2.1	Sentidos para crise de leitura na educação básica	114
2.2	Essencializações e estereótipos ao estudante leitor	124
3	POLÍTICA DE LEITURA: QUEM PRODUZ?	130
3.1	Sem crise! Há leitura e há leitores – sentidos para a política de leitura	155
3.2	Quebrando armadilhas – o trabalho de uma comunidade disciplinar	178
4	SENTIDOS COLONIZADORES NAS POLÍTICAS DE LEITURA	206
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
	REFERÊNCIAS	220

INTRODUÇÃO

Este estudo tematiza as políticas curriculares direcionadas à formação leitora, em especial, as que focalizam a crise de leitura como negatividade inerente ao processo educativo. Opto por investigar os efeitos dessa estrutura discursiva, bem como sua ressignificação, a partir da interpretação de textos postos em circulação no Congresso de leitura do Brasil, doravante COLE.

O COLE destaca-se neste estudo, por sua potência enquanto espaço discursivo de produção de significação, mas, sobretudo, como âmbito de formação de formadores de leitores. Considero que, em quase 40 anos de existência, tal evento tem conseguido condensar uma série de significações, paradigmas e concepções de leitura, subjetivando a formação de profissionais de ensino de leitura e impactando as políticas curriculares de formação leitora.

Tenciono, para o desenvolvimento desta tese, compreender o processo articulatório que viabiliza a significação da leitura, bem como a constituição discursiva de comunidades que demandam projetos formativos para uma determinada identidade leitora. Defendo que tal identidade vem sendo fundamentada a partir do significante conhecimento, de modo a privilegiar alguns sentidos para leitura, leitor e livro, bloqueando outros.

Esta investigação se circunscreve no âmbito da linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A produção teórica dessa linha tem contribuído para o entendimento de diversas temáticas no campo educacional brasileiro, focalizando as Políticas de Currículo a partir de uma perspectiva discursiva, com foco na teoria do discurso

Em acordo com essa posição teórica, que ressignifica a noção de política e de currículo, procuro focalizar as políticas curriculares de leitura a partir das práticas discursivas conectadas à educação básica, bem como ao contexto de formação dos profissionais da leitura. No caso desta tese, este contexto é definido como o COLE.

Tal posicionamento incide em repensar a política de leitura como um processo de *negociação* e de produção de significados. A *negociação*, tal como pensada por Bhabha (2013, p. 61-62) é considerada crucial para a noção de política deste estudo, uma vez que dela depende o próprio processo ou “luta de identificações”. Procuro operar com esse conceito de forma a considerar todo processo de mediação de leitura como um potente momento de negociação. Para uma política de leitura sem fundamentos, a negociação poderia vir a ser um princípio significativo.

Nesse sentido, considero relevante a compreensão de política de leitura para além da formalização de documentos, uma vez que em diferentes esferas do social, políticas de leitura e de identidade são projetadas e estabilizadas de forma a normatizar os modos de ler em sala de aula. Opero teoricamente com a noção de jogo político de linguagem, enquanto algo característico do laço social. Tal constructo, instituído inicialmente por Lacan para designar discurso, como será esboçado neste estudo, ocorre a partir da linguagem, tendo como primazia o significante.

Um conjunto de significantes, conforme destacado por Laclau (2011), viabiliza o processo de articulação entre diferenças expressas na cadeia de significação. Tendo em vista a perspectiva discursiva, essa inscrição no jogo de linguagem passa a ser formalizada em torno de demandas para a formação de identidade leitora, produzindo articulações, processos de identificação, equivalência, subjetivações e antagonismos.

Considerando o arcabouço teórico salientado, defendo, como objeto de tese, que a crise de leitura condensa o sentido antagônico a ser combatido pelas políticas de formação de leitores, tornando-se *o nome* ou *a negatividade* de uma cadeia de significação que produz subjetividades no cenário educativo, especialmente, no tocante às políticas de leitura endereçadas ao estudante da educação básica.

Nesse entender, compreendo que a leitura, enquanto capacidade individual/responsabilidade do estudante, embora figure na significação atual, disputa espaço com noções que assumem um caráter coletivo e democrático para a mesma. Tal significação reposiciona sentidos de escola/docente/estudante, produzindo identificações que se mostram potencializadoras para a ampliação dos espaços de formação de leitores. Interpreto que a ressignificação dos paradigmas relacionados à aprendizagem incide em uma fixação da escola como espaço mais normativo, regulado e prescritivo, que constitui sujeitos e identidades, posicionando o currículo como espaço de luta por hegemonia e a leitura um dos principais instrumentos de mensuração de aprendizagem, ao mesmo tempo, indicadora da qualidade educacional.

A leitura, enquanto significante em disputa, destaca-se por essa ambivalência que impossibilita a fixação do sentido de uma vez por todas em espaços discursivos altamente disputados. Tendo como referência a psicanálise e, a partir dela, uma compreensão orientada pela teoria do discurso, ambivalência consiste em uma *tendência afetiva oposta* acerca de um mesmo objeto, implicando assim, contradição e conflito psíquico (CHEMAMA, 1995, p. 11). Tal consideração incide em refletir sobre como a produção de sentido estará crivada por uma

impossibilidade de consenso, bem como pela contradição, haja vista o caráter contingencial das relações humanas e a necessidade de constante negociação.

Considero oportuno, contudo, ressaltar que, embora haja discussões que visam “desestabilizar” o repertório curricular, acenando à necessidade em problematizar o que geralmente é tido como verdadeiro, transparente, essência de uma formação escolar, vários significantes relativos à leitura são entendidos como inegociáveis. Isso significa afirmar que, ainda que outros discursos educacionais sejam desconstruídos, repensados, problematizados, o discurso sobre a leitura segue protegido por uma tradição que a vincula com acúmulo, apropriação, aquisição, domínio e retenção de conhecimento.

Nesse tocante, parece existir, hodiernamente, um ostensivo acordo sobre a capacidade da leitura em transformar o humano, fazendo-o *conquistar* uma infinidade de qualidades relativas ou não à aprendizagem. Acerca disso, torna-se interessante evidenciar, como procuro realizar no decorrer deste estudo, que as práticas discursivas educacionais são sustentadas por uma retórica de colonização, exploração, guerra e domínio territorial, retórica esta que será discutida na sequência deste trabalho a partir de Bhabha (2013).

Aponto duas compreensões que, no decorrer deste trabalho, tornaram-se possíveis. A primeira delas sugere que a leitura seja um forte instrumento de rompimento de condições alienantes de vida. A segunda concebe a leitura como procedimento cognitivo neutro (objetivo, portanto, desprovido de qualquer condição “política” e ideológica”), geralmente passível de ser associado às competências individuais dos sujeitos.

No entender de Soares (2008), a leitura mostra-se um instrumento de aprendizagem, objeto mediador e mediado, cuja finalidade consiste na “aquisição” de conhecimento. A partir disso, argumento, como hipótese, que a formação leitora para apreender o “conhecimento” torna a temática leitura objeto de constante luta no interior de comunidades que são chamadas a enunciar, respondendo a partir de seus saberes acerca da falta de leitura, do analfabetismo, da dificuldade de aprendizagem, do fracasso escolar e de tantos outros significantes que flutuam nessa cadeia de significação (crise de leitura).

Uma hipótese proeminente neste trabalho procura assinalar que a disputa pela democratização da leitura ocorre em um campo articulatório que projeta política de leitura para leitores da educação básica. Essa problematização parte de um enfrentamento em relação à crise leitora, que, ao meu entender, para existir, nega ao estudante a condição de leitor, a fim de que possa projetar uma identidade positivada ao mesmo. Nesse processo, ao bloquear alguns sentidos identitários, várias propostas de formação leitora ficam patentes, o que amplia a disputa pela significação do que seja um projeto democrático de formação do leitor.

Entendo que o discurso da responsabilização, seja da escola, do professor ou do currículo, pelo “acesso” à leitura não torna essa formação discursiva mais democrática. Em certo sentido, compreendo que a demanda por *acesso* à educação é traduzida neste contexto como acesso ao livro e ao texto.

Conforme salienta Saviani (2013), a demanda por acesso, tão evocada em um primeiro momento da organização discursiva da educação como direito, que nas políticas estrangeiras ocorre sintetizado pela significação dos Trinta anos gloriosos, em referência as décadas de 1940 até 1970 (LESSARD e CARPENTIER, 2016), parece tardiamente, no Brasil, centrar-se nas décadas de 1960 e 1980, se faz nuançada nas lutas por democratização de leitura. Enquanto sentido, tal acesso, articula-se a um discurso que procura sustentar-se na avaliação da competência docente, na metodologia de ensino de leitura da escola, “prescrita” ou não no documento curricular, não conseguindo assim, ampliar o acesso em articulação aos sentidos da permanência (na construção da leitura) ou da qualidade da educação (qualidade da formação de leitores reflexivos e críticos).

Em uma tentativa de tradução desses elementos que indicam a democratização da educação e a garantia de um direito fundamental, identifico uma simplificação a ser repensada no contexto da política de leitura, uma vez que condensa o acesso à leitura como acesso ao texto literário, a permanência como a manutenção do estudante na dinâmica dos espaços consagrados à leitura (biblioteca) e a qualidade como a capacidade de a leitura ser traduzida em aprendizagem.

Tendo em vista tais aspectos, interpreto que a inscrição discursiva de responsabilização, ao destacar o fracasso escolar causados pela falta de competência docente, pela ineficácia dos métodos ou do cumprimento dos documentos curriculares, centraliza a insuficiência em leitura como principal expressão da ausência de qualidade nos processos educativos. A esse respeito, argumento que, quanto mais evidente for a necessidade de intervenção na formação leitora, mais normativos e distantes da realidade dos estudantes eles se tornam, dificultando a promoção da leitura no contexto escolar.

No que tange à organização deste estudo, realço que o mesmo está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, abordo aspectos teórico-metodológicos concernentes ao desenvolvimento do estudo em política curricular, tendo como enfoque a teoria do discurso e, a partir dela, a perspectiva discursiva. A apresentação da teoria já no primeiro capítulo do trabalho objetiva possibilitar ao leitor a compreensão acerca do processo de interpretação da política curricular em questão.

No primeiro capítulo ainda, orientada pela perspectiva discursiva desenvolvida por Lopes, saliento a produção de política curricular, realçando alguns sentidos da crise de leitura e como a mesma subjetiva, caracterizando um antagonismo a ser vencido, o campo das políticas de leitura. A esse respeito, penso que a Teoria do Discurso propicia, para este estudo, a compreensão do social, expresso a partir da condensação (metáforas) e dos processos de contiguidade (metonímias). Nesse sentido, ressalto a perspectiva discursiva como um arcabouço teórico que permite ler o social como discurso (LACLAU, 2013; LOPES, 2014, 2015).

Saliento ainda as contribuições que os estudos pós-coloniais e pós-fundacionais proporcionam para o entendimento da retórica sobre leitura e da produção de estereótipos para o leitor, bem como sua afinidade com os elementos teóricos da Teoria do Discurso, sua visão política e de mundo. Conforme Bhabha (2013, p. 55), “[...] o que a atenção à retórica e à escrita revela é a ambivalência discursiva que torna ‘o político’ possível”.

A partir dessa orientação teórica, que foi tomada como estratégia de investigação, interpreto ser a aquisição de conhecimento, ou aprendizagem do mesmo, expressão de contiguidades mediante as quais busca-se totalizar a experiência de leitura. São metonímias que tomam uma parte do que a leitura provoca, seu efeito, como toda a significação da atividade leitora. Discuto também o que entendo ser a formalização/estabilização de um antagonismo para a política de formação de leitores mediante a centralização das demandas que sustentam as práticas discursivas em torno da leitura e de superação da crise, problematizando a projeção de uma identidade para o estudante-leitor, de forma a desconstruir os estereótipos para leitor e leitura.

Já em um segundo momento, estabelecendo um recorte temporal de dez anos (2004-2014), destaco as práticas discursivas articuladas aos diferentes níveis de ensino, interpretadas a partir de um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, doravante BDTD. Tal levantamento é apresentado no segundo capítulo, no qual delinheio a construção da problemática de pesquisa, salientando o caráter contingente das enunciações sobre leitura.

Tal procedimento objetivou evidenciar o terreno de intensa disputa no qual a leitura está circunscrita, tendo em vista que os trabalhos em questão salientam a existência de um contexto de crise de leitura/crise de aprendizagem no âmbito da educação, respondendo a isso com projeções identitárias direcionadas ao estudante, à escola e ao professor. O fator que incidiu na decisão pelo levantamento somente de teses relaciona-se à tentativa de ressaltar as concepções de leitura que têm garantido um *status* de fundamento para a formação em leitura no Brasil.

No terceiro capítulo, aponto uma interpretação do material empírico deste estudo. Embora destaque sentidos de leitura e as demandas de cada edição do COLE (até a 16ª), focalizo mais detidamente as edições 12ª e 16ª. A escolha por essas duas edições se deve ao fato de que, diferentemente de outros momentos do COLE, interpreto uma ruptura com representações estabilizadas de leitura dispostas em outros momentos do evento. Compreendo o 12º COLE (1999) como um momento mais aberto a novas significações para leitura, potencialmente mais democrático, por admitir diferenças na composição dos discursos sobre leitura. Argumento que, no COLE em questão, há uma tentativa de abertura para a composição de uma comunidade epistêmica.

Em minha interpretação dessa política, considero ser o 16º COLE (2007) um momento de reorientação de projetos de formação de leitura, mais conectados ao conteúdo literário, por isso um momento em que se fecha a possibilidade para a pluralidade de sentidos para a leitura. Nesse momento, interpreto existir uma radicalidade na conceituação da leitura ameaçada, sendo a leitura literária uma das possibilidades de superação de um contexto considerado horrífico.

Ressalto sentidos que me parecem importantes para a compreensão de um caráter normativo relacionado à leitura, especialmente por enfatizar uma prática discursiva sobre a formação docente com vistas à superação. Tal relação entre formação docente e superação da crise de leitura já havia sido discutido por Andrade (2009) e, de certo modo, parece ressoar nos trabalhos acadêmicos, cujo o foco é a promoção da leitura.

Como aponta Octávio (2004, 2014), o COLE tem sido um espaço de produção de políticas e de democratização de leitura, decorrentes dos intensos debates. Entendo que tal evento reverbera em um processo articulatório, expresso no âmbito acadêmico, por meio de pesquisas sobre leitura, bem como na projeção de sentidos sobre leitor em diferentes campos do saber.

No quarto capítulo deste estudo, evidencio minha interpretação para a política de leitura, problematizando a retórica que sustenta as produções acadêmicas e as práticas discursivas do COLE. Abordo, nesse capítulo, sentidos essencializados para leitura e leitor, a identidade leitora projetada para o contexto da educação básica nesses complexos discursivos apontados, tentando assinalar espaços de democratização de leitura.

Procuró argumentar que o COLE, enquanto terreno de constante disputa, responde à crise de leitura, estabilizando sentidos que conectam leitura, livro e biblioteca a uma essencialidade para a identidade do leitor, impactando a formação de leitores e, por isso, as políticas de leitura. Além de reforçar sentidos da crise, tais comunidades esboçam meios

democráticos para sua superação, destacando, para isso, o papel da formação de professores como importante argumento.

Este trabalho de tese visa salientar que, em nome da democracia de leitura, projetos de intervenção que partem da subjetivação de um (não) leitor estereotipado, crivado pela *falta*, pela ausência de condições subjetivas e objetivas, são forjados. Nesse sentido, questiono: qual a potencialidade de tais significações para as políticas curriculares de leitura que visam a promoção de leitura na educação básica?

Argumento que práticas discursivas (as que defendem a inexistência do leitor e um quadro horrífico da crise circundante à leitura) possuam como principal característica a restrição da atividade de leitura à aquisição de um repertório cultural e à aula de língua portuguesa. Nessa perspectiva, além de identificar deslocamentos e novas significações nas produções discursivas para o estudante (não) leitor, intento desestabilizar tal formação discursiva.

Na construção deste objeto de tese, considero que **a expressão significativa *crise de leitura* condensa o sentido antagônico a ser combatido pelas políticas de formação leitora, tornando-se o nome de uma cadeia de significação que subjetiva o cenário educativo e as políticas de leitura.** Focalizo a crise de leitura, enquanto antagonismo que subjetiva a identidade leitora, apontada pelo COLE (discurso inaugural do evento), mas que se intensificou principalmente no terceiro COLE, mediante diversos textos (MELO, 1983; SILVA, 1983; ZILBERMAN, 1983), dispersando tal significação para outros campos da política de leitura, como o acadêmico, que endereça sentidos sobre leitura na educação básica (ANDRANDE, 2009).

Defendo que, sendo esse antagonismo estruturante para uma formação reativa na política, o campo discursivo formado em resposta à crise - para seu enfrentamento - se mostra atualizado por práticas discursivas híbridas e fantasmáticas, articuladas às políticas de formação de leitores. Defendo ainda que a crise de leitura subjetiva comunidades epistêmicas (assim configuradas até o 15º COLE), forja, projeta e procura essencializar identidades sempre falidas no contexto da formação de leitores, não se mostrando, portanto, um discurso potente para a mobilização de sentidos democráticos para a formação do estudante leitor.

1 POLÍTICA CURRICULAR E DE LEITURA

Neste capítulo, discuto a formação discursiva do campo curricular enquanto resultado de processos articulatórios abertos, passíveis de renegociação e ressignificação, justamente por não serem transparentes, não carregarem um caráter objetivo e verdadeiro que assegure sua sustentação (LOPES, 2014, 2015). Objetivo evidenciar os sentidos de uma dada política de leitura operando a partir da perspectiva discursiva desenvolvida por Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2014, 2015), tendo como superfície de inscrição a produção de política curricular de leitura.

Busco evidenciar a ideia de crise de leitura, dialogando e reativando alguns discursos que considero potentes à política de leitura, problematizando a essencialização de uma identidade leitora para o estudante da educação básica. Com Lopes (2002) e Macedo (2011-2014), intento compreender a projeção de identidades em um contexto discursivo de falta e crise. Nessa perspectiva, procuro compreender as significações de crise de leitura que se modificam facilmente para crise na educação e, conforme procuro evidenciar, crise de formação humana.

Para interpretar a formação discursiva em torno dessa temática, identifico e interpreto momentos articulatórios que projetam comunidades epistêmicas e como as mesmas atuam na luta por significações de leitura. Isso significa dizer que entendo o antagonismo como visceral para a política. Pelo que consigo interpretar, uma narrativa horrífica que se encarna em um mal tangível (um nome) provoca a articulação e a subjetivação de comunidades que respondem sempre no sentido de combater e superar o antagonismo (CLARKE, 2015).

A noção de currículo adotada neste trabalho se ancora em Macedo (2006), Lopes (2008), Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2013, 2014, 2015), especialmente no tocante à definição de currículo como ficção, como texto, como construção discursiva e prática de significação, espaço de disputa e negociação de sentidos. Isso conota que o currículo é marcado pela tradição e pela ressignificação, expressando-se enquanto luta por fixação de sentido, subjetivação e endereçamento de identidades. A partir de Bhabha, compreendo a leitura e a produção de estereótipos para o leitor como práticas de colonização e, em um diálogo com Laclau, procuro entender o processo articulatório que produz e formaliza tais práticas.

Nesse entendimento, além de teoricamente importante, mostra-se *politicamente crucial*, conforme Bhabha (2013, p. 20), “[...] passar além das narrativas de subjetividades

originárias e iniciais e [...] focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”. Nessa tentativa, assinalo, tendo como orientação o pensamento de Smith¹ *apud* Silva (1981), a maneira como a leitura tem amalgamado diferentes significações do campo educativo:

Leitura é um tópico bastante vago, envolvido por uma densa névoa de mística e mitologia pedagógicas. Geralmente se confunde aprendizagem com o ensino da leitura – os livros que tratam da “leitura” ou da “psicologia da leitura” nada mais são do que tratados de dogmas instrucionais.

A partir dessas colocações, entendo que, devido a essa *densa névoa*, que tem sido entendida como algo característico da política no registro teórico assumido neste trabalho, diferentes sentidos passam a flutuar na cadeia de significações. Tal compreensão torna necessário o diálogo com a Teoria do Discurso de Laclau e com a perspectiva discursiva, uma vez que ambas assinalam para a impossibilidade de transparência e objetividade da linguagem.

1.1 Aporte teórico-metodológico para o estudo em políticas de leitura

Os trabalhos que se orientam pela teoria discursiva têm recebido críticas quanto ao seu delineamento metodológico. Ressalto que, conquanto seja comum, nos trabalhos científicos, uma fixação de modos de operar com instrumentos qualitativos ou quantitativos, os estudos pautados em uma perspectiva discursiva, por criticarem o caráter objetivo da enunciação, consideram inócua a tentativa de validação e replicação de possibilidades de pesquisa.

Nesse tocante, cabe dizer que cada objeto a ser estudado, pesquisado, explanado, exigirá um rol de leituras, de estratégias argumentativas, de articulação teórica e/ou metodológica. Os resultados de sua leitura, igualmente, consistirão em interpretação idiossincrática, não reclamando para si o *status* de modelo para novas investigações, uma vez que tendem a expressar, outrossim, uma inscrição discursiva na disputa por significação.

Tendo em vista a necessidade de operar teoricamente em torno do objeto desta tese, considero pertinente, para estruturação desta pesquisa, ressaltar aspectos da análise retórica tradicional, de forma a evidenciar como a mesma têm estruturado seus processos

¹ Texto: “Política da Ignorância”.

interpretativos mediante uma categorização discursiva pautada na estase e nos cinco cânones, quais sejam, *invenção*, que se preocupa em deslindar a origem dos discursos, tendo em vista determinados objetivos; *ethos*, que diz respeito à autoria e referência, sendo atualmente relacionado à forma como “comunidades científicas” procedem ao “emitirem afirmações mais fortes” que as de outros campos de saber; *pathos*, que se caracteriza pelo apelo relativo aos procedimentos de cura e salvação endereçados à proteção dos mais fracos; *logos*, que se relaciona ao “poder dos discursos em construir cosmovisões”; e disposição, “que explora a organização do discurso, sua estrutura e seu estilo”, conferindo objetividade a determinados discursos, como exemplo, o acadêmico (LEACH, 2002, p.301-302-303).

Entendo ser pertinente destacar que, embora considere essa estruturação como um ponto de partida relevante para entender a linguagem como estrutura do social, essa separação pouco acrescenta à uma interpretação política, em que tais elementos se mostram hibridizados nos discursos. Isso pois, o discurso como força de regulação e ordenação do caos está geralmente atravessado por todos os cânones destacados por Leach (2002), sendo esses mesmos uma expressão, um efeito de sentido da própria tradição dos estudos retóricos. Desse modo, um discurso pode, ao mesmo tempo que possui força, por ser emitido por uma determinada comunidade científica, expressar um caráter injuntivo ou de salvação, e, ainda, ser expressão do poder, geralmente latente em uma estrutura discursiva.

Segundo Leach (2002, p. 293), por muito tempo a retórica foi compreendida como uma ação ligada à coleção de “mentiras ou meias verdades”. Seus sentidos clássicos estão relacionados ao ato de persuadir, à análise desse ato ou a uma compreensão da argumentação no âmbito discursivo. Para os estudos contemporâneos, o desafio tem sido recolocar a retórica como disciplina acadêmica para o desenvolvimento de uma perspectiva de análise crítica ou, no caso deste estudo, de interpretação política.

Enquanto objeto da retórica, Leach (2002, p. 296) explana ser a persuasão o seu principal elemento:

Falando historicamente, o objeto de análise foi sempre abertamente persuasivo, mas desde o esclarecimento teórico trazido pela ideologia e pelas formas mais sutis de coesão social, a análise retórica pôde, com facilidade, lidar com discursos que reivindicam ser objetivos (isto é, reivindicar ser objetivo é, em si mesmo, um ato retórico).

Leach (2002) explica que as dificuldades analíticas vivenciadas atualmente muito se devem à focalização de discursos sem que haja preocupação em se pensar como tais discursos foram construídos, quais relações são suas condições de existência. Uma das questões-chave

para o procedimento de análise é, para o autor, a identificação de uma exigência e, posteriormente, a compreensão de seu público.

A partir da teoria da estase, define-se a existência de três gêneros persuasivos, o forense, o deliberativo e o epidêitico ou epidíctico, categorizados mediante o objetivo da enunciação, seu público, a situação na qual o discurso emerge, bem como sua temporalidade. Embora, a partir da perspectiva discursiva, entenda todos esses gêneros discursivos como políticos, dentre eles destaco a retórica deliberativa como aquela que diz respeito às construções discursivas em educação, já que as mesmas são orientadas por projetos de futuro, tendem a propor rumos a seguir, movimentando assim o terreno das disputas por significação.

A análise retórica, como ato discursivo, dedica-se a compreender efeitos de sentido provocados pela construção linguística, particularmente pela utilização de figurativização como metáforas e analogias (sentido de um conceito por outro), metonímias e sinédoques (sentido de uma parte ocupando o lugar do todo) (LEACH, 2002).

Ernesto Laclau, em sua obra “Razão populista”, utilizando a análise retórica para produzir uma interpretação do social, oferece novos subsídios para esse tipo de percurso metodológico. Ao meu entender, ele reativa sentidos da análise retórica clássica e contemporânea quando possibilita a compreensão de que o gênero deliberativo não é genuíno ou puro – ele é atravessado por outros gêneros, como o epidêitico, em que a razoabilidade se evidencia em detrimento da razão (LACLAU, 2013; LOPES, 2014).

A Teoria do Discurso (TD) desenvolvida por Ernesto Laclau, recebendo inúmeras contribuições de Chantal Mouffe, tem se mostrado uma possibilidade de ressignificação do político enquanto resultado de articulação para o enfrentamento de uma ameaça. O arcabouço teórico em questão dialoga com pressupostos da Teoria Política, da Linguística, da Psicanálise (especialmente lacaniana) e da Filosofia. Entre seus conceitos mais relevantes, é possível ressaltar os que dizem respeito à significação, entendida como resultado da *hibridação e negociação* entre todos esses campos teóricos mencionados. Nesse registro, o significado não pode ser fixado de uma vez por todas, não estando no sujeito sua origem (LACLAU, 1993).

Essa asserção desestabiliza a compreensão de signo linguístico, que, nas proposições de Saussure, possuiria duas partes indissociáveis: o significado e o significante. O primeiro consiste em conteúdo ou substância de natureza social e imutável, e o segundo é conceituado como uma dimensão mutável do signo, sua imagem acústica, uma forma de referência para um determinado significado que se constrói em relações diferenciais da cadeia estruturante da linguagem (SAUSSURE, 1916).

O aporte teórico-metodológico em questão formaliza uma proposta de desconstrução, que, conforme Laclau (2011, p. 124, grifos do autor), “[...] consiste em reativar o momento da decisão que subjaz todo o conjunto sedimentado de relações sociais”. Nesse tocante, esta proposta de tese consiste em evidenciar sentidos para leitura, buscando problematizar a construção imaginária que a circunda de forma a produzir efeitos de sentido para a formação de uma identidade leitora. Considero que a interpretação da política curricular subsidiada pelo arranjo teórico em questão é potente, haja vista a possibilidade em conectar sentidos da análise retórica produzida por Laclau (2013) e da perspectiva discursiva proposta por Lopes (2014).

Segundo Laclau (2013, p. 120-121), para a compreensão do social, é preciso considerar que “ocorre um deslocamento retórico toda a vez que um termo literal é substituído por um termo figurativo [...]”. O autor continua sua reflexão assinalando que “[...] numa relação hegemônica, uma diferença particular assume a representação de uma totalidade que a excede”. Nessa proposta,

[...] a linguagem original não seria literal, mas figurativa, pois sem dar nomes ao inominável não existiria de modo algum a linguagem. Na retórica clássica, um termo figurativo que não pode ser substituído por um termo literal era denominado uma catacrese (por exemplo, quando falamos da “perna de uma cadeira”). Esse argumento pode ser generalizado se aceitarmos o fato de que qualquer distorção do significado possui, em sua raiz, a necessidade de expressar algo que o termo literal simplesmente não transmitiria.

Ainda em suas considerações acerca da incapacidade de totalidade da significação, para além do movimento denominado de catacrético, e da retórica como meio de compreensão do social, Laclau (2013, p. 121) explana que

A catacrese é mais do que uma figura particular: é o denominador comum da retórica enquanto tal. Eis o ponto em que posso conectar essa argumentação a minhas observações prévias sobre a hegemonia e os significantes vazios: se acaso estes surgem da necessidade de nomear um objeto ao mesmo tempo impossível e necessário, a partir da estaca zero da significação que, entretanto, é a precondição de qualquer processo significativo, a operação hegemônica obedecerá cada vez mais à catacrese.

Outro conceito significativo para o arranjo teórico em questão diz respeito ao sujeito, a noção de sujeito defendida nesse aporte teórico aposta em uma inscrição discursiva, que pode ser caracterizada como efeito de um atravessamento na cadeia de significação. Na definição de Lacan, apropriada por Laclau (1985, 2014), *o sujeito é um significante para outro significante*, em uma busca infundável pela significação, por se constituir na relação de

interdependência com o Outro (Cultura, Simbolização) que opera como condensação de todos os significantes, e o outro (qualquer outra pessoa que desempenha a função de mediador social). Em certo sentido, tal apropriação do conceito psicanalítico possibilita, conforme assinala Laclau (2011), ao entendimento de um sujeito sempre adiado, capaz de emergir somente em processos de decisão.

A pluralidade de significantes na cadeia torna a relação Eu e Outro sempre imprevisível, incomensurável, faltosa. Em outros termos, similarmente a partir de uma definição lacaniana, é possível entender a cadeia de significação como o próprio laço social. Este, conforme Jacques Lacan, em seu Seminário 17 (1969) nomeado de “O avesso da psicanálise”, pressupõe a existência de diferentes discursos estruturantes para o vínculo social (COELHO, 2006; FINK, 1998).

Sobre a noção de discurso, cabe retomar, como fazem Mendonça (2010) e Oliveira e Lopes (2011), a maneira como o discurso é conceituado por Laclau. Pensar o discurso é pensar o social e, da mesma forma, as práticas discursivas. O discurso constitui uma tentativa de ordem, de estruturação e, como está submetido a diferentes jogos de linguagem, a diferentes contextos, mostra-se contingente. Discurso é resultado de toda prática articulatória, e esta constitui e organiza as relações sociais. Desse modo, o social é um esforço por sua própria construção enquanto tal (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Considerando Biglieri e Perelló (2012), discurso é toda relação de significação. As práticas discursivas tendem a formar uma totalidade significativa capaz de agrupar palavras (significantes) e ação/atuação, transcendendo a distinção entre discursivo e não discursivo. Tais práticas são relevantes para a compreensão de poder, que resulta das lutas e consiste na expressão hegemônica, mesmo que provisória de uma significação.

A Teoria do Discurso denomina “antagonismo” uma de suas categorias centrais. Tal significante não simboliza contradição e consiste no limite de toda objetividade. O antagonismo pode ser concebido como um exterior constitutivo que, além de bloquear uma determinada identidade, é a condição de sua formação enquanto tal (LACLAU, 2011, 2013, 2015). Os processos de formação das identidades são resultados de uma constituição antagônica. Por conseguinte, as proposições da Teoria do Discurso apresentam considerável avanço na ressignificação do conceito de identidade. Este comumente está centrado em uma essência positiva que torna possível o agrupamento social na conjuntura política: essa noção é questionada pela Teoria do Discurso (LACLAU, 2000, 2011, 2013, 2015).

Na teoria laclauiana, cada estrutura discursiva passa a ser uma construção social e política que sustenta um conjunto de relações entre diferentes objetos e práticas, viabilizando

distintas possibilidades de inscrição da subjetividade, com as quais pode haver identificação. Retomando Freud, Laclau (2013, p. 100) ensina que,

A identificação diz Freud, “é a expressão mais antiga de um laço emocional com outra pessoa”, vinculada a história do complexo de Édipo. Existem três formas principais de identificação com o objeto da escolha amorosa. A primeira é a identificação com o pai. A segunda é a identificação com o objeto da escolha amorosa. A terceira, de acordo com Freud, surge “com quaisquer novas percepções de uma qualidade comum compartilhada com alguma outra pessoa que não seja um objeto de instinto sexual.

A compreensão sobre o processo de identificação parte da noção de contingência e de atravessamento afetivo. Tal consideração retira o caráter essencializado das identidades originárias e permite entender estabilizações originárias como resultado de um jogo de linguagem.

É possível notar que o termo “identificação” foi retomado por Lacan, já no início de sua reflexão teórica, pois a tese concernente à fase do espelho (1936) leva a concluir pela assunção da imagem especular, concebida como fundadora da instância do eu, a qual, portanto, considera assegurado seu estatuto definitivo na ordem imaginária. Tal identificação narcisista será o ponto de partida das séries identificatórias com as quais o eu será constituído, sendo sua função a de uma “normalização libidinal”. A imagem especular, enfim irá formar, no sujeito, o limiar do mundo visível. [...] A identificação é nele considerada como “identificação de significante”, o que, com sua oposição à identificação narcisista, permite situá-la de forma provisória [...] o significante é o cruzamento entre a palavra e a linguagem.

Orientada por esse entendimento, busco relacionar os processos de identificação (que poderiam ser compreendidos a partir da análise do gênero epidéutico) com determinadas comunidades epistêmicas e suas práticas discursivas sobre leitura, de forma a entender como o discurso de democratização/emancipação pode significar uma hegemonia no contexto da política de currículo para a leitura. Retomando sentidos da análise retórica, considero que tais comunidades, por critérios de referência e autoria, assumem posições de poder que lhes permitem projetar enunciações com valor diferenciado na arena de disputa por significação (HOWARTH, 2000; LEACH, 2002).

Ao levantar os constrangimentos que a ideia de emancipação pode resguardar, a Teoria do Discurso aposta em uma compreensão do jogo político de linguagem que se opõe à essencialização do momento emancipatório, bem como a seu fundamento. Esse horizonte que a emancipação promete passa a ser visto como uma abertura para a luta por significação. Um lugar vazio que diferentes grupos podem tentar preencher. Conforme Laclau (2011, p. 38), “[...] a ausência de uma fundação é a condição da emancipação radical, o radicalismo do ato

emancipatório fundador não pode ser concebido de outra maneira senão como um ato de fundamentação”.

A representação e o conhecimento são para Laclau (2011) maneiras encontradas pelo pensamento moderno para superar a ideia de revelação. Nesses termos, compreendo a necessidade de refletir sobre como a mediação se torna o argumento central para o pensamento emancipatório. As marcas da mediação são assumidas no contexto educacional moderno, em que é preciso mediar a razão/o conhecimento para que a emancipação se torne uma realidade.

Neste trabalho, intento compreender o discurso que liga o conhecimento à leitura, aludindo para um horizonte de emancipação do sujeito, um estado de consciência capaz de transcender, transformar a realidade e a identidade do leitor. Tal discurso, que procura atribuir à leitura um caráter crítico, superador, está atravessado por uma compreensão moderna de emancipação que se hibridiza com elementos relacionados à revelação, incidindo em uma dimensão mítica ao ato de ler (LACLAU, 2011).

Afirmo que existe potencialidade nesse discurso que se prolifera no campo das políticas de leitura. Tal fenômeno se deve ao caráter vazio de significantes que sustentam essa cadeia de significação. Nesse sentido, muitas diferenças parecem ser representadas pela demanda emancipatória, que, por imprecisa, consegue coadunar diferentes intencionalidades discursivas, inscritas em um registro crítico ou não. A abertura do social e a condição de esvaziamento do sentido de emancipação seriam as principais responsáveis por um caráter necessário e impossível à formação leitora.

Acerca disso, retomo Bhabha (2012, p. 129) que afirma,

À medida que a retórica da globalidade se torna mais agressiva e mais totalizadora, emerge, em contraponto, um discurso comunitário incerto e indeterminado, que fornece uma medida mais modesta e mais moral contra a qual reivindicações culturais transnacionais se confrontam.

No tocante à identidade, percebo a tentativa de essencialização em que, pelo processo metonímico, um constante deslocar da significação, algumas características assumem centralidade no propósito representacional. Assim, a partir de alguns adjetivos e de uma forma bastante positiva, assume-se como a identidade é composta. Nesse estudo, no entanto, a partir de Laclau, entendo que a identidade não pode ser definida partindo de elementos positivos, mas na relação estabelecida com aquilo que, na cadeia de significação, tenta bloquear/negar ou barrar a identidade (LACLAU, 2011, 2013).

A Teoria do Discurso nos incentiva a pensar a relação universal e particular mediante a qual a identidade passa a ser definida. Essa relação é caracterizada pela indecidibilidade. Essa noção, devedora das reflexões de Derrida, destaca a importância do contexto para o momento da decisão política, esta entendida como invenção, e não obra da razão. A mesma não será definida aprioristicamente, pois é traçada pela razoabilidade, por algo que não pode ser previamente pensado, fundamentado (CUNHA, 2015).

As particularidades, que se constituem como negação do universal, podem assumir esse lugar desde que consigam gerar processos de identificação. Isso equivale a dizer que, quanto mais uma particularidade tentar “preservar” sua idiossincrasia, mais enclausurada estará e menos possibilidade de participar do jogo democrático possuirá. Para a Teoria do Discurso, não existe, portanto, uma racionalidade que garanta a presença de um ou outro argumento no lugar que é denominado hegemônico (LACLAU, 2011).

O significante vazio, conforme define Laclau (2011, p. 68), surge da impossibilidade de significação, que se mostra como uma interrupção, subversão na estrutura do signo.

[...] é uma totalidade fracassada, o espaço de uma inalcançável plenitude. Essa totalidade constitui um objeto ao mesmo tempo impossível e necessário. Impossível porque a tensão entre equivalência e diferença é, em última instância, insuperável; necessário porque sem alguma espécie de fechamento, por mais precário que possa ser, não haveria significação nem identidade (LACLAU, 2013, p. 119).

Cada significante vazio, desprovido de um conteúdo fechado, definido, será um nome capaz de articular diferentes demandas, de representá-las, sendo um momento de descanso, de trégua das relações diferenciais em resposta a uma ameaça antagônica, isso tende a posicionar uma particularidade privilegiada na cadeia de significação. Esta, geralmente, consegue transcender suas particularidades e, no processo de negociação, consegue metaforizar uma significação potente para o enfrentamento do antagônico. Nesse entender, toda tentativa de universalização torna o objeto demandado impossível, uma vez que, para assumir o lugar hegemônico, a particularidade que constituía determinada demanda precisa deixar de existir (LACLAU, 2011, 2013, 2015).

Na Teoria do Discurso, o termo contexto/contextualização possui constituição própria. Se, nos estudos em linguagem, o contexto tem sido definido como a relação entre o que é texto e a parte externa que o constitui, aquilo que está fora da cadeia de significação do texto, mas que, de certo modo, interfere nos seus efeitos de sentido, na Teoria do Discurso, o contexto é definido e definidor dos processos de identificação. Pensar o contexto, no meu entender, é pensar o campo antagônico, todo o “não eu” que me bloqueia e me constitui. Por

isso, ao pensar o contexto, é necessário pensar o que está para além da cadeia, toda a negatividade que ela tende a negar (LACLAU, 2011).

A contextualização, nesses termos, seria um processo necessário não somente para estabelecer limites que ultrapassem a cadeia de significação, mas para pensar aquilo que ficou fora de tais limites, significando a negatividade que contingencialmente tornou possível aquela articulação entre as diferenças. Segundo Laclau (2011, p. 88), “[...] a única forma de definir um contexto é, como foi dito, por intermédio de seus limites, e a única forma de definir tais limites é apontar para o que está para além deles”. Ainda conforme Laclau (2011, p. 97), “[...] os discursos que tentam fechar um contexto em torno de certos princípios e valores serão confrontados e limitados por discursos de direitos, que tentam limitar o fechamento de qualquer contexto”.

Pensar o contexto consiste em refletir sobre a identidade diferencial, retirando o foco da essência de cada identidade e enfatizando a relação diferencial estabelecida entre as identidades. Para a Teoria do Discurso, o Outro tanto constitui minha identidade quanto marca os meus limites; somente a partir dessa presença é que posso delimitar minha identidade, bem como constituí-la. Nesse entender, a categoria discurso tem como centralidade a relação e não pode ser significada por dimensões da fala e da escrita, mas sim como “território” de construção da objetividade, como conjuntos de elementos em que as relações assumem um papel constitutivo (LACLAU, 2013).

A unidade mínima de significação pode ser denominada, na Teoria do Discurso, como demanda. No entendimento de Laclau, são as demandas que possibilitam os processos de identificação, e estes serão estruturados pela relação de diferença e equivalência em que há oposição a algo ou alguém. Esse entendimento do autor advém das construções teóricas psicanalíticas lacanianas, como vários outros aspectos de sua teoria.

Demanda pode ser conceituada em Psicanálise como “forma comum de expressão de um desejo, quando se quer obter alguma coisa de alguém, a partir da qual o desejo se distingue da necessidade” (CHEMAMA, 1995, p. 40). Entretanto, faz-se necessário considerar que, em Psicanálise laciana,

[...] deve-se observar que a noção de demanda não pode ser entendida apenas no nível das representações triviais que o termo, aparentemente muito banal, poderia sugerir. Este assumiu, em particular, um sentido específico na teoria de Lacan, sentido que o uso cotidiano que se faz dele em geral dá a entender, mas que também dissimula. J. Lacan introduziu a noção de *demanda*, apontando-a à de necessidade. **O que especifica o homem é que ele depende, para suas necessidades mais essenciais, de outros homens, aos quais o liga o uso em comum da palavra e da linguagem.** [...] ora, quando o sujeito se coloca na dependência do outro, a

particularidade a que visa a sua necessidade fica, de certa forma, anulada (CHEMAMA, 1995, p. 40, *itálico do autor, grifos meus*).

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade da relação, da negociação, uma vez que, somente nesse contexto as demandas são possíveis (demanda-se em direção a algo ou alguém), tornando possível também a existência de um sujeito que emerge em resposta ao outro. Segundo Chemama (1995, p. 40),

[...] o mundo humano impõe ao sujeito demandar, encontrar palavras que serão audíveis pelo outro. É no mesmo endereço que constitui esse Outro, escrito com O maiúsculo, porque essa demanda que o sujeito lhe dirige constitui seu poder, sua influência sobre o sujeito.

Em psicanálise as demandas são adjetivadas, uma vez que no processo de dependência imposto pela relação, a particularidade objetivada acaba por ser anulada frente ao outro. Isso implica afirmar que, mesmo existindo uma demanda específica, uma reivindicação por determinado objeto, ela não será central quando a referida relação existir. Em Laclau (2011, 2013, 2014), a demanda consiste em *unidade mínima* de significação em torno da qual se formula um processo articulatório. Interpreto, nesse sentido, o comprometimento dessa perspectiva com os pressupostos de Saussure -1916, para quem o signo é a unidade mínima de significação, bem como o com a vertente psicanalítica para a qual, a satisfação plena da demanda é atravessada pela impossibilidade (CHEMAMA, 1995).

Para Chemama (1995, p. 40), esse deslocar da centralidade modifica uma simples demanda em demanda de amor ou de reconhecimento. Sendo a primeira característica em uma focalização que deixa de lado o objeto para se centrar no outro, e, a segunda, como sua contiguidade, podendo ser compreendida em processos de identificação que produzem comportamentos considerados “penhores de boa vontade”, mais especificamente quando um sujeito assume um comportamento esperado ou que o mesmo julga desejável. Desse modo, “A particularidade da necessidade irá ressurgir além da demanda, no desejo, sob a forma de “condição absoluta”. De fato, o desejo encontra sua causa em um objeto específico, mantendo-se apenas na proporção da relação que o liga a esse objeto”.

Essa dinâmica pode ser entendida pois, “O sujeito vive num mundo em que suas necessidades são reduzidas ao valor de troca”. (QUINET, 2011, p. 90). Diferenciando necessidade de demanda, o autor discute que a primeira está ligada ao contexto primitivo das condições de existência, enquanto que a segunda é redimensionada pelo simbólico quando o mesmo, por meio da palavra, coloca o sujeito e, um sistema de significantes.

Para Quinet (2011, p. 96),

A demanda do sujeito provém do Outro, sendo datada do lugar do Outro, lugar originalmente ocupado pela mãe, e o desejo é articulado através da demanda, transparecendo na enunciação dos significantes, onde se articula o desejo como efeito metonímico, na medida em que este passa de um para outro significante rolando como um dado lançado na fala. De palavra em palavra, temos o desejo como efeito metonímico da demanda.

Em minha interpretação desse conjunto teórico, a demanda não precisaria ser classificada ou adjetivada, como parece ser necessário em uma estrutura mais comprometida com a análise psicanalítica. Isso pois, dificilmente, em uma perspectiva que pretende compreender a dinâmica política, conseguiríamos essencializar sobre a natureza de uma demanda, se de amor ou de reconhecimento.

Entendo, a partir de Laclau, que as demandas constituem a condição de possibilidade de processos de identificação, ela tanto será responsável pela articulação, expressa na disposição em participar dos jogos de linguagem, quanto viabilizará a identificação, processo a partir do qual um determinado sujeito abre mão de suas particularidades (seu objeto particular demandado) na tentativa de assumir um ideal maior, expresso por um símbolo, um nome que “se exerce no plano do reconhecimento” (LACAN, 1975, p. 291). Para Laclau (2011), um significante vazio, que, na cadeia significante poderia ser representado pela noção de universal.

Tendo em vista aquilo que se pensa sobre o significante vazio e o sujeito, Laclau (1985, 2014) possibilita entender que existe um adiamento das demandas dos sujeitos inscritos na cadeia de significação, tal característica da estrutura significante implica em um processo de contiguidade, conceituado na Teoria do Discurso como deslocamento. Nesse sentido, é que podemos afirmar que o sujeito estará sempre adiado, emergindo apenas enquanto tal a partir de processos decisórios.

Segundo dicionário técnico de Psicanálise, o deslocamento pode ser definido como:

Operação característica dos processos primários, por meio da qual uma quantidade de afetos se desprende da representação inconsciente, a qual está ligada, indo ligar-se a uma outra, cujos vínculos com a anterior são vínculos associativos pouco intensos ou, mesmo, contingentes. Esta última representação recebe, então, uma intensidade de interesse psíquico desproporcional em relação àquela, que normalmente deveria comportar, enquanto que a primeira, desinvestida, fica como que recalçada (CHEMMAMA, 1995, p. 46).

A partir desse conceito, a diferença passa a ser ressaltada e, ao mesmo tempo, converte-se em equivalência capaz de mobilizar articulação. Lopes e Mendonça (2013, p. 13), sinalizando para uma compreensão mais ampla de demanda, atrelando-a às categorias de âmbitos deliberativos explicam que:

[...] demanda pode ser um pedido ou uma reivindicação (algo mais grave, tendo em vista o não acolhimento do pedido inicial). Na primeira forma, a demanda é apenas uma solicitação diretamente feita aos canais institucionais formais. Por exemplo, a ausência de uma escola num determinado bairro pode ensejar tal pedido à municipalidade. Se a escola é construída, o problema termina e a demanda se exaure. O atendimento da demanda se dá no plano administrativo, instância em que opera a lógica da diferença, no sentido expresso por Laclau.

Ainda acerca da formação de demandas potencializadoras para articulação, mesmo entre diferentes posicionamentos, os autores destacam que a frustração das demandas tende a possibilitar uma abertura na cadeia articulatória e, nesse sentido, provocar uma relação mais estreita entre as demandas:

Se a demanda, contudo, não for atendida administrativamente, considerando também o não atendimento de outros pedidos, ocorrerá o aumento de demandas insatisfeitas. Isso estabelecerá entre elas uma *relação equivalencial*: tornam-se equivalentes em relação ao que impede o atendimento dessas demandas. Nesse caso, pedidos convertem-se em reivindicações. A partir desse momento, um corte antagônico passa a dividir negativamente o espaço social (LOPES e MENDONÇA, 2013, p. XX, grifo dos autores).

Para Laclau (2013, p. 129), nem todas as demandas podem ser consideradas democráticas, uma vez que permanecem isoladas em relação ao processo de equivalência. Outra consideração significativa feita pelo autor refere-se ao processo de articulação em que uma diversidade de demandas é frustrada e suprimida.

Para o autor, as diferenças entre os sujeitos e suas demandas não são domesticadas, elas permanecem latentes, uma vez que continuam operando no interior do processo articulatório. A equivalência tampouco tenta eliminar as diferenças existentes em uma cadeia de significação. Esse processo que indica a permanência da diferença e a necessidade de equivalência para a formação de um momento articulatório sugere a existência de uma tensão que implica na condição contingencial da articulação.

Torna-se imprescindível para a existência desse processo articulatório, a compreensão de que a linguagem possibilita e estrutura o social. Nesse entender, tudo o que se conhece e se *domina* é organizado mediante a linguagem, ela mesma é que sustenta e é sustentada pela via do discurso. Conforme Laclau, não há uma primazia entre o discurso e pensamento, uma vez

que tudo o que pensamos e fazemos somente é possível mediante a linguagem. Assim, pensar o discurso é pensar o social e, da mesma forma, as práticas discursivas (LACLAU, 2013).

Uma totalidade de significação é denominada discurso; este somente pode ser resultado de uma prática articulatória. Conforme Laclau (2013, p. 116), o discurso “[...] constitui o território primário da construção da objetividade enquanto tal”. Qualquer constituição discursiva se dará dentro de um campo de discursividade, tentando dominá-lo, a fim de que possa dominar as diferenças que o compõem. Nesse entender todo discurso procura formalizar um centro, a partir de algumas significações privilegiadas no campo discursivo.

Tais significações não se articulam a partir de uma positividade, mas sim de um antagonismo, algo que foi radicalmente expulso da cadeia significante. Existem, nesse âmbito, posições diferenciais, denominadas de momentos, que se subvertem frente ao antagonismo em elementos, diferenças articuladas (LACLAU e MOUFFE, 2015).

Nesse sentido, formações discursivas poderiam ser compreendidas como um agrupamento de discursos articulados em um mesmo contexto simbólico que acena para uma falta, para a negação de um exterior que constitui e ao mesmo tempo ameaça. Ainda sobre a formação discursiva, é possível entender que não há uma unificação a partir da lógica de seus elementos, ou ainda, por um sujeito centrado, capaz de atribuir sentido.

A dispersão ou diferença seria o princípio de unidade de uma cadeia articulatória e organizaria as regras da formação discursiva. Isso impossibilita a existência de qualquer essência aglutinadora. Esse campo de excesso de sentido, sempre diferenciais, torna-se indispensável para a constituição do que passa a ser nomeado de prática social (LACLAU, 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015).

A diferença, expressa no excesso de sentido, é o que caracteriza o âmbito da constante disputa, que formaliza o campo da discursividade, termo que incide na maneira como o discurso se apresenta enquanto ação. Discursividade indica a forma de sua relação com toda materialidade discursiva: ela determina o caráter discursivo de qualquer objeto e a impossibilidade de que qualquer discurso seja capaz de se constituir como um fechamento totalizador para a significação. Essa construção metonímica implica na impossibilidade de precisão dos sentidos veiculados no interior do jogo político de linguagem, bem como na própria possibilidade de articulação (LACLAU, 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015).

A partir de uma diferença em relação ao universal, que tenta bloquear uma determinada identidade, demandas são mobilizadas. As mesmas são equivalentes a partir de um corte antagônico, confronto necessário para a constituição de identidades. Conforme

Laclau (2011, p. 55), “[...] como as demandas de vários grupos necessariamente colidirão entre si, precisaremos apelar – sem poder postular algum tipo de harmonia preestabelecida – para alguns princípios mais gerais que regulam esses choques”.

Portanto, não se trata de igualdades, semelhanças que se juntam formando uma totalidade coesa, mas sim diferenças que, em um dado momento, suprimem suas particularidades, suas diferenças em nome de tentar responder, no interior da cadeia de significação, à interpelação do universal, tentando assim preservar o que se denomina como identidade (LACLAU, 2011).

Em muitos casos, há uma tentativa em conter o processo de hibridização das identidades que, uma vez na cadeia significante, negociam e se modificam. Hibridizar quase sempre é pensado como algo negativo, isso pois a experiência colonial nos impõe uma concepção de hibridação assinalada pelo sentido de mestiçagem como anomalia, algo já problematizado por Canclini (2006) e que é desconstruído por Bhabha (2013). Considerar o hibridismo (negociação) como algo próprio da política, requer deixar de operar a partir de juízos e classificação das origens ou fundamentos de cada parte do híbrido, mesmo porque essa distinção somente faz sentido e expressa efeitos de seu poder em determinados registros discursivos.

Na Teoria do Discurso, o processo de negociação só ocorre com a abertura para a hibridização ou hibridação; nesse sentido, ela deixa de ser vista como um processo estigmatizado para ser visualizada como característica do jogo político de linguagem. A partir desse registro teórico, argumento que, existe um investimento imaginário em algumas práticas discursivas que tendem a assumir um caráter fantasmático, cuja função é atrelar leitura e leitura literária à redenção educacional, sendo a sua ausência a própria encarnação do fracasso, do horror a ser negado.

O imaginário deve ser entendido a partir da imagem. Esse é o registro do engodo, da identificação. Na relação intersubjetiva, é sempre introduzida uma coisa fictícia, que é a projeção imaginária de um sobre a tela simples em que o outro se transforma. É esse o registro do eu, com aquilo que comporta de desconhecimento, de alienação, de amor e de agressividade, na relação dual (CHEMAMA, 1995, p. 104).

Nessa perspectiva, algumas narrativas parecem condensar os sentidos ameaçadores para a construção identitária na qual a escola, em sua função social, investe. Considero que a existência de uma fala aterrorizante para a ordem social seja expressão de uma implicação reconciliadora que o espaço escolar assume. Assim, essa fala (palavra, no sentido lacaniano)

torna-se ambivalente, pois tanto opera de forma a regular condutas tidas como inadequadas para a ordem social, como tende a elevar projetos reconciliadores para o sujeito e o social.

O fantasma é, ao mesmo tempo, efeito do desejo arcaico inconsciente e matriz dos desejos atuais, conscientes e inconscientes. Continuando Freud, J. Lacan destacou a natureza essencialmente de linguagem do fantasma. Também demonstrou que seus personagens valiam nele muito mais por certos elementos isolados (palavras, fonemas e objetos associados, partes do corpo, traços de comportamento etc.) do que por sua totalidade (CHEMAMA, 1995, p. 71).

A construção discursiva que aponta para um descontrole na condução de processos educacionais tem se tornado popular e estável mediante investigações realizadas no campo da Educação. O pressuposto de que tudo relacionado à educação necessita de mudança parece ser um ponto de partida para diferentes estudos que preconizam a melhoria da qualidade da área (LOPES e MATHEUS, 2014).

No que tange à constituição discursiva em questão, entendo que haja um processo de condensação que objetiva, por meio de um nome, o complexo discursivo esboçado. O nome, no meu entender, é conhecido como “crise”. Para Macedo (2013, p. 441), “[...] a ideia de crise tem sido utilizada como operador na descrição dos desafios postos à teoria curricular contemporânea no Brasil”.

Acerca dessa questão, retomo as discussões de Macedo (2013), que problematiza a produtividade da ideia de crise no campo educacional e mais especificamente no campo do currículo como uma crise da prática. Para a autora, a noção de crise tem sido um “exterior constitutivo” que assume *status* de significante vazio no âmbito educacional.

Neste estudo, identifico que crise de leitura/crise na educação, crise na formação do leitor e na promoção da leitura tem constituído uma formação discursiva recorrente em estudos desenvolvidos nos últimos dez anos de publicações acerca do objeto leitura, tal contexto de crise tem sido também a justificativa de existência de muitas investigações sobre a temática. Penso que seja importante compreender o papel dessa construção político-discursiva na projeção de identidade leitora para o estudante (não) leitor da educação básica.

A significação de crise, que procuro destacar nesta pesquisa, desliza contiguamente para outros sentidos, como crise educacional (com práticas discursivas próprias), crise de aprendizagem, crise no ensino e crise de leitura, o que torna difícil a compreensão do que está em jogo nessa articulação. Identifico uma relação de condensação (crise como um nome para tudo que se quer negar) e contiguidade, com expressões como “fracasso escolar”, “dificuldade

de aprendizagem”, “fracasso na mediação”, “insuficiência em leitura”, “*deficit* de leitura”, “transtorno de leitura” e “transtorno de aprendizagem”.

Tendo em vista essa configuração discursiva, recorro a Macedo (2013, p. 445), para quem, a ideia de crise vem desempenhando o papel de um “exterior constitutivo de discursos concretos que fixam sentidos para currículo, a maioria deles articulados em torno de significantes como qualidade”. Nesse entender, a crise representa um “inimigo” a ser enfrentado, provocando assim uma dinâmica articulatória atravessada por posições de poder.

Interpreto, em conformidade com a autora, que, a noção de crise provoca uma redução dos sentidos possíveis para currículo e uma universalização de discursos que não potencializam sentidos como diferença e democracia. Os sentidos privilegiados nessa formação discursiva aludem para um conjunto faltoso e sua superação. Opto, como faz a autora, em “colocar sob rasura a ideia de crise” instalada no campo educacional, perturbando tais significações (MACEDO, 2013, p. 445).

Torna-se profícuo discutir sobre a formação discursiva que objetiva a crise a fim de que seja possível compreender articulações e processos de subjetivação decorrentes dessa relação, tanto ameaçadora quanto constituinte. Nesse sentido, defendo que a crise, mais especificamente, a crise de leitura, consiste em uma representação do antagonismo que tanto ameaça como possibilita que projetos de identidades (sociedade) sejam projetados no sujeito-leitor na e da educação básica.

1.2 A formação discursiva sobre a Crise de Leitura - Política de currículo em uma perspectiva discursiva

Assumindo uma discussão inscrita no pós-estruturalismo, a essencialização do currículo ou a tentativa de fixar o que ele é de uma vez por todas não nos auxilia na problematização das políticas curriculares, uma vez que estas são estabilizadas de forma contingencial e precária mediante negociação entre diferentes demandas. Pensar a partir da dinâmica pós-estrutural incide em desestabilizar essa representação de caminho/percurso, tanto no que tange à linearidade quanto no que concerne à estrutura dada *a priori* por um fundamento.

Embora não interesse definir um currículo pós-estrutural, essa abordagem permite compreender que o currículo está circunscrito em um contexto multifacetado, diferencial e

heterogêneo e que o mesmo consiste em enunciação constituída por meio da relação, de processos articulatórios (FRANGELLA, 2010; LOPES, 2013; MACEDO, 2006). Acredito que tal reflexão provoque alguns questionamentos sobre a tentativa de transpor/impor determinados códigos (tradições) de outro campo de saber às rotinas escolares.

Lopes (2014), a partir da perspectiva discursiva, tem apontado para a noção de jogos de linguagem de Wittgenstein como meio de compreensão do sistema argumentativo, sua coesão e coerência não apenas como elementos situados em uma estrutura discursiva garantida pela lógica, mas sobretudo por aspectos pautados na razoabilidade e na negociação. Desse modo, viabiliza a problematização do objetivismo e do essencialismo mediante os quais são sustentadas as proposições políticas. A autora destaca noções saussureanas que aludem para sistemas de combinação, diferenças e solidariedade relativas ao campo linguístico e que tendem a reforçar a noção de arbitrariedade do signo linguístico, deixando assim o espaço discursivo como *locus* aberto à negociação, à disputa.

Nesse sentido, pode-se destacar que o jogo político de linguagem é situado e sustentado por regras somente compreendidas e válidas dentro do próprio sistema discursivo em questão, algo que pode ser compreendido a partir da noção de contingência. A perspectiva em questão, além de contribuir para um novo olhar acerca do jogo político, permite um entendimento mais qualificado sobre os discursos que se pautam na tradição, na história ou na ciência/no conhecimento, na tentativa de imputar um caráter transparente/verdadeiro ao discurso.

Outro aspecto a ser destacado nessa teorização é o de se recolocar o político no espaço das práticas sociais, ordinárias ou extraordinárias. A prática social, qualquer que seja, passa a ser vista como prática discursiva, portanto, política. Tal postura teórica se faz importante em tempos de discussão das políticas curriculares norteadas por tendências verticalizadas, tanto *top-down* e *bottom-up*. Neste trabalho, busco evidenciar a perspectiva discursiva como um meio de horizontalização da política curricular, que, de forma potente, oportuniza a prática discursiva mediante a abertura para a negociação de significados.

Tendo em vista que a busca por legitimação de diferentes práticas discursivas sobre o currículo se dá pela discursividade e por processos de argumentação/persuasão, o ato de argumentar passa a exigir recursos coesivos os quais constituem uma determinada estrutura que suporta a significação. Essa ilusão de conexão se dá muito mais pela colaboração de elementos diferenciais em uma cadeia de significação, sistemas de combinação, seleção e exclusão, do que por uma objetividade exterior ao campo discursivo.

No tocante à coerência argumentativa, a sensação de estar frente a um discurso verdadeiro parece ser garantida por um sentido de colaboração relacionado às posições de poder (ou aparatos de poder) que cada diferença ocupa (produz) do que a uma dada competência discursiva que procura hegemonizar uma significação. Para além desse olhar para a estrutura, tenho entendido que discursos fundadores e os que evocam um sentido de tradição operam de forma a tentar transparecer um caráter necessário e verdadeiro a determinados discursos. Sobre isso, Bhabha (2013, p. 21) destaca que “[...] o reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação”.

Significações que são entendidas como naturais foram construídas para que assim parecessem. No que tange à política de leitura, existem sentidos que interferem na maneira como se concebe os “modelos” que organizam nossa ação pedagógica e, comumente, modificam nossa condição de possibilidade na inscrição discursiva relativa a determinados objetos em disputa (GOODSON, 1997).

Nóvoa (1997, p. 14) analisando a realidade de Portugal partir da obra de Goodson (1997), afirma que “comunidades educacionais e científicas” cumpririam o papel de estabilizar alguns conceitos educacionais, bem como de ressignificar aquilo entendido como básico e tradicional em um campo disciplinar. Penso que as colocações do autor são pertinentes, também tendo em vista a realidade brasileira, quando provocam a reflexão sobre o que é considerado inquestionável em um campo de saber, aquilo que está dado, que consiste em fundamental, essencial, e que, portanto, nem precisaria ser discutido.

Assim como nos estudos realizados por Goodson (1997), nesta pesquisa pude compreender a existência de uma supervalorização disciplinar literária como garantidora de diferentes conquistas no meio educativo e, em consequência disso, no meio social. Tal campo seria produtor de identidade leitora, que alude para a leitura como “o sentido da escolarização”. Entendo que, mesmo que a importância da leitura seja destacada em toda a educação básica, existe uma ênfase na apropriação de códigos, símbolos, coleções próprias de um repertório cultural relacionado à disciplina literária, isso mais fortemente na última etapa do ensino médio.

Tendo em vista tais aspectos, encaro-os como posicionamentos discursivos, que, especialmente no campo do currículo/da cultura são definidos, conforme Lopes e Macedo (2005), por meio de lutas, de apagamentos, do silenciamento de posicionamentos e de condições de produção das práticas enunciativas. Um dos espaços dessas lutas tem sido entendido como a própria condensação do que venha a ser currículo a partir da criação de

parâmetros para educação básica, que possibilitou mudanças discursivas específicas para cada fase do ensino em sua organização curricular.

Por meio da articulação entre humanismo e tecnologia, o agrupamento disciplinar passou a ser proposto como organizado por área de conhecimento. Entretanto, Lopes (2008) aponta que tal proposição encontrou dificuldades de se estabilizar no campo educacional, em parte pela forte tradição disciplinar que marca o pensamento e a organização escolar em nosso país (BRASIL, 1996; LOPES, 2008).

Acerca das modificações da organização curricular, a década de 1990 foi um período de conturbada produção discursiva. Diferentes textos tratavam da necessidade de reformulação a partir do contexto de falta de qualidade no cenário educacional brasileiro. Há ampla discussão sobre a estruturação de um pensamento curricular brasileiro para o mesmo período, focalizando os discursos de crise educacional. Estes se formalizam, especialmente, por meio das traduções de textos de importantes curriculistas estrangeiros (MACEDO, 2006).

Lopes (2008) discute que esse período foi marcado por uma sistematizada reforma política educacional. No que se refere à fase final da educação básica, a nova organização expressou os sentidos do jogo político de linguagem e se manteve estável, mesmo diante da mudança do governo FHC para o petista. A presença de uma mesma comunidade epistêmica no âmbito das reformas destinadas ao Ensino Médio parece ter garantido tal processo.

Macedo (2006), em um levantamento sobre os principais discursos conectados ao conceito de currículo no Brasil, aponta para a centralidade do conhecimento assumido por perspectivas críticas como capaz de assegurar a redução das assimetrias sociais, contrastando com a compreensão de um currículo defendido por culturalistas. A autora destaca que, em alguns casos, até mesmo a defesa por um currículo multicultural está associada à socialização de conhecimentos entendidos como capazes de reduzir as desigualdades socialmente postas aos grupos minoritários.

Macedo (2014), operando a partir de uma perspectiva discursiva ao discutir a Base Nacional Comum Curricular, destaca o papel de agentes privilegiados que atuam no sentido de estabilizar e hegemonizar significações sobre o currículo e a educação. A autora problematiza as tentativas de regulação e aponta para a necessidade de assumirmos uma leitura desconstrutiva dos discursos prescritivos e normativos associados aos resultados advindos de avaliações externas.

Em seu projeto “Currículo, identidade e diferença” (2011-2014), Macedo ressalta que os estudos em currículo, especialmente no Brasil, podem ser metaforizados a partir da

projeção da identidade, tanto no âmbito acadêmico quanto nos textos de cunho político, mediante um deslocamento.

Quando discutimos currículo, uma série de normatizações do fazer pedagógico parece integrar-se à temática. Em muitas representações, o currículo ainda condensa um modelo norteador para a prática de ensino nas escolas. Nesse entender, não são poucas as práticas discursivas que conectam escola e leitura, operando de forma a ressaltar conteúdos/conhecimentos como produtores de identidades, nesse caso de identidade leitora.

Operando com a perspectiva discursiva, somos provocados a compreender a construção de tais enunciações, bem como seu processo de produção, de forma a pensar o currículo como posições particulares que, a partir de um posicionamento privilegiado na cadeia de enunciação, conseguiram se hegemonizar. As posições de poder definem processos de subjetivação e articulações possíveis para determinados contextos discursivos, o que interfere nas identificações estabelecidas no interior no processo articulatório (LACLAU, 2013).

Naturaliza-se como a posição mais correta, mais lógica, aquela que, articulando melhor seus posicionamentos, torna hegemônica determinada visão de mundo, de Ser humano, de currículo, de leitura. Conforme defende Macedo (2011-2014, p. 14), “políticas curriculares são discursos que visam hegemonizar posições de sujeito, mascarando seu caráter particular como forma de apresentá-las como universais”.

Cabe salientar que a posição hegemonzada não apresentará ligação com nenhum conteúdo específico, uma vez que, para que possa assumir o lugar da condensação/representação dos demais sentidos expressos na cadeia de significação, precisa abrir mão de particularidades que a representavam. Desse modo, pensar uma identidade leitora a partir de seus fundamentos que a caracterizam, de uma essência, é ignorar que tais elementos são estabelecidos de forma convencional e ao sabor das possibilidades de decisão.

Assumindo que a tematização do conhecimento tem sido algo central para o campo curricular, bem como para o entendimento de uma projeção de identidade leitora, pretendo problematizar tais concatenações, especialmente no tocante ao conteúdo disciplinar literário. Entendo este conteúdo como fundamento para a identidade leitora, significado que provoca um tensionamento entre a identidade do jovem trabalhador e a identidade do seu futuro acadêmico.

No que tange à problematização desse tensionamento, penso que existam duas formações discursivas distintas nesse complexo discursivo, em que a leitura ora centraliza a significação do letramento digital em sentidos que buscam estabilizar a formação leitora do

jovem trabalhador, ora destaca o letramento literário como aquele capaz de resguardar uma identidade voltada para a formação acadêmica. Essa dualidade existente no contexto da formação leitora se relaciona por diferentes significações criadas para o significante “conhecimento”.

Defendo que a ideia de conhecimento se relaciona às diferentes significações sobre a escola e o processo educativo, geralmente de forma relacionada ao desejo por grandes modificações sociais. Tal pensamento, inscrito em uma tradição moderna, parece atravessar fronteiras de significação e articular posicionamentos diferenciados a respeito de diversos objetos sociais, hibridizando discursos marcados pela diferença.

Atribuo ao significante “conhecimento” maior flexibilidade nesse contexto da significação, uma vez que se desloca facilmente de uma formação discursiva para outra, destacando múltiplos sentidos, ao mesmo tempo que, de tão abrangente, não significa nada em específico. Estar vazio de significação, ao contrário do que pode sugerir, não está atravessado pela ausência de significação, ou pela incapacidade de significar qualquer coisa. No contexto teórico assumido neste trabalho, vazio de significação expressa a capacidade de significar uma multiplicidade de sentidos diferentes e, por vezes, conflitantes, ambivalentes. A abertura para a significação torna-se uma característica desse termo condensador, nesse sentido, o significante vazio expressa um ponto passível de articulação, de negociação em contextos que tendem a ser mais propensos ao movimento democrático.

Neste estudo, em que procuro interpretar a significação sobre leitura, parece-me importante compreender como conhecimento e leitura assumem funcionalidades caras ao processo educativo, à emancipação do sujeito e à formação cidadã como condensação da aprendizagem. O conhecimento sendo tematizado ora como meio, ora como objeto a ser alcançado recoloca, no processo de significação, a realização da leitura como instrumento, ferramenta ou caminho a ser percorrido para se chegar a um fim, sendo este, sempre adiado. Nesse processo, parece existir um deslocamento constante, em que “leitura” e “aprendizagem” são significadas como sinônimas, o mesmo ocorrendo para os termos “conhecimento” e “conteúdo”, como tenho identificado, conteúdo literário.

Acerca de suas finalidades, identifico um deslocamento. Nesse movimento de contiguidade, torna-se impossível precisar, nos discursos sobre leitura, o para que se lê. Orientada pela perspectiva discursiva, tal imprecisão mostra-se como necessária para essa formação discursiva e para as articulações que ocorrem em torno dela. Assim, ler para aprender pode facilmente deslocar-se para ler para ser crítico, ler para ser livre, emancipado,

ler para ser cidadão, ler para ser consciente, incluído, ler para trabalhar e tantas outras construções de significação.

1.3 Perspectiva discursiva: hibridismo e negociação

Desde a década de 1990, a expressão “culturas híbridas” vem sendo utilizada como noção que viabiliza o pensar sobre a modernidade latino-americana. Isso se deve à argumentação de Néstor García Canclini, o qual defendeu que, em uma realidade pós-colonial, a produção cultural é *sui generis*, marcada por diversos elementos que se entrecruzam e se penetram.

O referido autor possui importantes contribuições no interior das discussões sobre a literatura e seu papel formativo. Seu texto “A socialização da arte: teoria e prática na América Latina” tornou-se um referencial para a articulação de um discurso de perspectiva crítica em torno da leitura. Nessa compreensão, “a arte verdadeiramente revolucionária é aquela que, por estar a serviço das lutas populares, transcende o realismo. Mais do que reproduzir a realidade, interessa-lhe imaginar os atos que a superem” (1981, p. 12).

Para Dussel (2005), fortemente influenciada por Canclini, as lutas por hegemonia devem ser consideradas no tocante ao estudo dos processos de hibridação, de forma a alargar o entendimento das lutas pós-coloniais. O que se destaca na argumentação da autora é o conceito de hibridação como opção pelo escrutínio crítico, capaz de potencializar a revisão de discursos acerca do colonialismo, do purismo e da territorialização.

Compreendo ser relevante ressaltar, a partir do que aponta Dussel (2005), que a política de higienismo em culturas marcadamente colonialistas acarreta uma preocupação não somente com marcadores biológicos, como sugere uma visualização mais ingênua, mas, e sobretudo, com marcadores simbólicos mais profundos arraigados na compreensão moral, política e cultural de um povo em busca da pureza, da normalidade, da verdade. Esse parece ser um entendimento acerca do que Canclini denomina poderes oblíquos, capazes de operar, em diferentes setores sociais, por meio da opressão aos grupos identificados como produto de mestiçagem.

Conforme assinala Dussel (2005), considerar o currículo a partir do conceito de hibridação viabiliza depreender as produções culturais e seus complexos processos de produção. Concordo com a autora sobre a pertinência desse conceito para estudos que, como

este, pretendem compreender processos de produção de sentido. Entretanto, acredito ser mais profícuo o fazer amparada em Bhabha (1998, 2013) e Laclau (2011), bem como por sua apropriação no campo do currículo, respectivamente em Macedo (2006) e Lopes (2011). Penso assim o híbrido como meio de entender a dinâmica dos processos articulatórios.

Considerando que os embates, as lutas e as negociações por legitimação ocorrem no âmbito discursivo, os significados não possuem em si mesmos sentidos verdadeiros. Conforme Bhabha, o “verdadeiro” é sempre marcado e embasado pela ambivalência do próprio processo de emergência, pela produtividade de sentidos que constrói contrassaberes *in media res*, no ato mesmo do agonismo, no interior dos termos de uma negociação (BHABHA, 2013, p. 52).

Nessa perspectiva, a compreensão do que seja verdadeiro será em grande parte definido por relações discursivas que são sustentadas pelo sentido de tradição. Entendo que seja necessário, a partir da perspectiva discursiva, desestabilizar o discurso embasado na tradição que tem operado no campo de estudo sobre a leitura, especialmente como conteúdo literário que tem orientado projetos identitários.

Conforme Lopes (2011, p. 35),

Os elementos de um discurso não são preexistentes, mas produzidos nas relações de diferença estabelecidas no complexo discursivo. No processo de articulação, elementos, ocupantes de posições diferenciais, são reduzidos a momentos da totalidade discursiva, indicando a precariedade da formação identitária no processo de articulação.

Argumento que, até mesmo o discurso da tradição necessita ser compreendido a partir desse atravessar, dessa complexidade para qual autores como Bhabha (2013) e Macedo (2006) têm chamado a atenção.

Para Bhabha (2013, p. 21),

Ao reencarnar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida”. Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso.

Pensar a formação discursiva a partir do hibridismo permite compreender a luta por significação existente no âmbito dos estudos sobre leitura, uma vez que a formação do leitor enquanto demanda, aglutina uma série de discursos que representam posicionamentos teóricos diferentes e por vezes conflitantes. Tal formação não ocorre fortuitamente e, sendo o discurso

uma construção com vistas à inscrição no âmbito social, na busca por hegemonia, as estratégias utilizadas no jogo discursivo passam a não ser tão rígidas ou ainda, permanentes.

Em Macedo (2006, p. 290), focalizando os estudos curriculares e enunciando sobre a produção de híbridos culturais, identifico a discussão da política curricular como um entre-lugar, “[...] um espaço-tempo em que os bens simbólicos são ‘descolecionados’, ‘desterritorializados’, ‘impurificados’, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder”.

Neste estudo, entendo que a produção de sentidos sobre uma tradição curricular relacionada à leitura precisa ser compreendida nesses espaços discursivos difusos que se hibridizam e se articulam. Busco em Lopes (2011) evidenciar como, por meio da perspectiva discursiva, híbridos são produzidos e expressos.

Os processos híbridos correspondem a essas alterações em que as identidades diferenciais “abrem mão” de suas particularidades em nome de um projeto comum. Mas pela articulação em nome desse projeto, o hibridismo é, simultaneamente, a negação e a afirmação de uma particularidade (LOPES, 2011, p. 38-39).

A intensificação da luta por significação pode ser notada em arenas como a Educação e no que tem sido uma de suas objetivações: a organização curricular. Assim, o currículo, entendido como cultura, como defendido por Lopes e Macedo (2005), passa a ser o território capaz de agregar as mais diferentes demandas, possibilitando assim, por vezes, inusitadas práticas de articulação.

Pensar nessa transição entre híbrido e articulado nos permite ressignificar algumas práticas discursivas que têm considerado o hibridismo como processo que torna a significação homogênea, apagando as diferenças existentes no interior da prática discursiva. A partir de Laclau e Bhabha, a noção de uma produção mesclada ou homogênea não é possível. A articulação se dá de uma forma diferente, com recursos e processos mais dinâmicos: ao mesmo tempo em que se instaura uma lógica de equivalência, resguarda o diferir no interior de um complexo discursivo.

Em síntese, na produção de práticas articulatórias há necessidade de uma equivalência – nunca uma igualdade – entre elementos diferentes. Tal equivalência é garantida por um antagonismo que atua como exterior constitutivo de uma cadeia de significação, bem como por significantes vazios que são preenchidos diferentemente pelas identidades diferenciais. Simultaneamente, o antagonismo esvazia os significantes porque atravessa a lógica da diferença que lhe dá sentido (LOPES, 2011, p. 39).

A equivalência pode querer indicar que as coleções e a coerência argumentativa preconizadas na elaboração de nossos discursos diários são comumente hibridizadas aos

elementos vários de diferentes práticas discursivas produzidas alhures, estas nem sempre coerentes com a argumentação defendida, mas sempre coerentes com as demandas a que se vinculam.

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 74).

Práticas discursivas que aludem para o verdadeiro, bom, puro e belo instrumentalizam o embate de forma a desqualificar o outro, sujeitando-o à lógica colonial, para a qual Bhabha (2013) chama a atenção, subjugando-o à lógica hegemônica. O Outro, nesse contexto, assume, ele próprio, a objetivação/condensação de terreno a ser dominado.

Em certo sentido, a ideia de uma eleição de repertório cultural, literário ou de leitura, submete o leitor a esse jogo de linguagem e de poder. Os critérios utilizados para a formação de uma coleção a ser apropriada pelo aluno, o ensino de determinados modos de ler, assumem um caráter normativo e colonizador quando tais sentidos não são considerados abertos para a negociação.

O entendimento do termo híbrido, em uma compreensão que tome como elemento mais significativo a diferença, pode ser identificado em Bhabha (2013), que defende a necessidade de problematizar a diferença para além do conceito de diversidade e, a partir de tais reflexões, fornece elementos para a compreensão acerca dos processos de colonização. Tal significação norteia uma estratégia em que desqualificar o outro passa ser um meio de contenção, de controle ou, em termo coloniais, de domínio.

Entretanto, ainda ecoando seus efeitos, tal ação não consegue de todo controlar, territorializar, conter as diferenças que emanam desse processo de intersecção entre elementos diferenciais. Se, para Canclini, o híbrido é marcado pela junção de elementos culturais diferentes, e talvez por uma justaposição de elementos nos quais torna-se possível identificar uma ou mais origens, em latência ou em sobreposição, em Bhabha e Laclau, o híbrido é entendido como sempre outra coisa, algo indistinto, que permanece inacabado, atravessado pelo contingente, visto que a cultura não é algo dado de uma vez por todas, mas um *continuum*, um fluxo que segue em seu processo de constituição.

O estar entre-lugar seria, dessa forma, a própria motivação para reflexão acerca da não fixação das identidades, dos lugares, e/ou momentos, elementos culturais que nos constituem.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. “O passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 2013, p. 29).

Nesse processo, se a produção social é realizada nas relações estabelecidas no passado e no presente, são os seres humanos mesmos que produzem uns aos outros, deixando marcas uns nos outros, mesmo que não as reconheçam, mesmo que a temporalidade atravessasse esse processo. Esse vínculo é, sobretudo, um vínculo afetivo e híbrido (MACEDO, 2006).

Tomando como norteadora a conceituação de Macedo (2006), o entre-lugar, para além de ser um espaço de confronto, caracteriza-se pela abertura para a negociação e possível ressignificação de sentidos com os quais se opera ou aos quais se confronta. Entendo, a partir da autora, que, em um complexo discursivo, o entre-lugar seria uma abertura para a polifonia, para o intertextual, para a construção e reconstrução discursiva (interdiscursiva), um espaço de subjetivação.

Em realidades pós-coloniais, as práticas de contenção, regulação, normatividade e prescrição não deixam de existir. No caso das disputas sobre a leitura correta, elas se intensificam justificadas pelo entendimento de um respaldo da tradição, atravessam o tempo e o espaço por meio de práticas de enunciação que se inscrevem em determinadas formações discursivas. Tais práticas ainda resguardam uma relação com o conhecimento como pressuposto de **domínio**. Nesse processo de lidar com a diferença, a problematização proposta por Bhabha, que encontra em Macedo uma tradução para o currículo, contribui para o alargamento da compreensão acerca das práticas de negociação, visto que, conforme suas reflexões, para que haja colonização, a relação entre Eu e Outro torna-se indispensável.

O poço da escada como espaço limiar, situado no meio das designações de identidade, transforma-se no processo de interação simbólica, o tecido de ligação que constrói a diferença superior e inferior, negro branco. O ir e vir do poço da escada, o movimento temporal e a passagem que ele propicia, evita que as identidades a cada extremidade dele se estabeleçam em polaridades primordiais. Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta (BHABHA, 2013, p. 23).

Resgato, a partir da perspectiva discursiva, sentidos que entendo constituir atos de poder e de colonização por meio de uma tradição literária (comunidade disciplinar, comunidade epistêmica) – que defendem a coleção ideal a ser apropriada pelo alunado – procurando articular o entendimento que tenho das políticas de leitura projetadas ao aluno da educação básica.

Compreendo que, embora a significação acerca da leitura tenha tentado construir uma formação discursiva circunscrita em pressupostos democráticos, a normatividade com que são delineados tendem a negociação dos mesmos. Pensar atos de prescrição para o ensino da leitura parece ser algo recorrente em contexto de crise. Devido a isso, não vejo possibilidade em discutir a democratização da leitura sem problematizar as práticas discursivas da crise leitora como constituída e constituinte de novas formações discursivas.

Inscrita em uma perspectiva discursiva, procuro refletir sobre a política enquanto jogo de linguagem. Assumir a inexistência de um fundamento último que torne a argumentação verdadeira consiste em entender que toda e qualquer estrutura é construída na e pela linguagem, sendo o discurso o meio pelo qual qualquer posição passa a ser sustentada.

Tendo a Teoria do Discurso como referência, entendo que a lógica de construção das identidades sociais e culturais é o que a pós-modernidade põe em questão, apostando na argumentação política, que não propõe a mudança de fundamentos ou a troca dos mesmos, mas a dessedimentação de qualquer possibilidade de certeza fora da linguagem, fora do discurso, da relação de luta por significação e, portanto, da negociação (BUENFIL BURGOS, 1993; LOPES; MACEDO²).

Outro ponto importante na construção argumentativa sobre a modernidade se refere à necessidade de assinalar uma origem identitária para a organização do mundo a partir da tradição. Isso geralmente tem sido feito a partir de uma construção de ficção, de memória por meio da literatura, nos mitos fundacionais dispostos em romances épicos que procuram denotar o surgimento de um povo³.

Fetichismo de identidades no interior da calcificação de culturas coloniais para recomendar que se lancem “raízes” no romanceiro celebratório do passado ou na homogeneização da história presente. A atividade negadora é, de fato, a intervenção do “além” que estabelece uma fronteira: uma ponte onde o “fazer-se presente” começa porque capta algo do espírito de distanciamento que acompanha a re-colocação do lar e do mundo – o estranhamento [...] que é a condição das iniciações extraterritoriais e interculturais. Estar estranho ao lar não é estar sem-casa; de modo análogo, não se pode classificar o “estranho” de forma simplista dentro da divisão familiar da vida social em esferas privadas e pública (BHABHA, 2013, p. 31).

Os chamados mitos de fundação por muito tempo sustentaram crenças que tendem a separar os que estão em determinadas posições de poder, justificando-as, dos que são alocados enquanto objetos de representação. Alocar o outro à margem da significação como alguém de

² Acerca desse aspecto, não cabe elencar uma data de produção, pois interpreto que as autoras desenvolvem esse argumento desde 2006 e em inúmeras publicações.

³ A formação do povo brasileiro, por exemplo, parece ser inaugurada a partir do encontro conflituoso entre branco e um tipo de índio (o Guarani, de José de Alencar), da aculturação do mesmo e de sua subjugação frente à pureza do branco, ignorando a presença do negro.

quem se fala parece ser uma das características mais acentuadas do enredo moderno, em uma dinâmica em que o outro necessita ser colonizado, domesticado, mediado para enfim se tornar livre (BHABHA, 2013).

Entender a precariedade dos projetos postulados pela modernidade não está de nenhum modo ligado à desmotivação política ou teórica; consiste apenas em entender e sustentar que as diferenças existem e estão circunscritas em uma dimensão incomensurável. Sendo elas assim entendidas, torna-se necessária a busca por espaços de negociação e ressignificação de alguns sentidos, comumente entendidos como lógicos, transparentes, naturais. Nesse contexto, em que nada está garantido ou fundamentado, há mais possibilidades de hiperpolitização (LOPES, 2013; 2015).

No que concerne à noção de política adotada neste estudo, anoro-me em Lopes e Macedo (2011), que, em seus estudos, problematizam o entendimento de política centrada no Estado e potencializam as discussões sobre a produção da política curricular como produção discursiva, bem como nas pesquisas desenvolvidas pelas autoras, que têm focalizado o processo articulatório na produção dos discursos concernentes à educação e ao currículo em particular.

A potencialidade da Teoria do Discurso como estratégia de interpretação permite pensar o contexto educacional e curricular, comumente fundamentado por uma visão normativa de conteúdo/conhecimento necessário para a transformação social, como um complexo discursivo marcado pela indecidibilidade, por valores, crenças e por posições de poder (LOPES, 2015).

No caso deste estudo, a teoria política do discurso contribui no sentido de hiperpolitizar as discussões sobre leitura, usualmente concebida como forma de acessar conhecimento. Nesse sentido, viabiliza a reflexão de práticas discursivas que tematizam, mediante uma vertente crítica, a inserção social e formação cidadã, bem como a democracia de leitura e sua função de emancipação para os sujeitos (não) leitores, ampliando, assim, espaços mais democráticos para a produção de sentido (LOPES, 2013).

Conforme Lopes e Mendonça (2015), justiça social, liberdade e emancipação consistem em bandeiras muitas vezes ressignificadas no contexto discursivo por significantes vazios contingencialmente negociados. Entendo, em conformidade com os autores, que, no âmbito educacional, a reativação de sentidos se dá por meio do processo articulatório de diferenças, as quais, ao demandar determinado objeto, negociam quais sentidos se evidenciam enquanto outros são silenciados.

No tocante à política de leitura ora estudada, defendo que igualdade de direitos à leitura, acesso ao conhecimento e aprendizagem são sentidos que provocam constante dissenso no complexo da formação discursiva focalizada neste estudo, são bandeiras que se assemelham às destacadas pelas autoras. Os significantes em questão muito evocam, visto que são capazes de coadunar vários sentidos, às vezes pouco ou nada consensuais, mas, quando confrontados, tendem a escamotear um vazio no processo de significação.

A Teoria do Discurso nos permite compreender o social como constituído discursivamente e, sobre esse aspecto, amplia espaços de poder e decisão no contexto político-curricular. Na perspectiva discursiva, faz menos sentido tentar normatizar uma proposta curricular, caracterizando-a como intervenção necessária, do que lutar por novas práticas de negociação. As bandeiras, quaisquer que sejam, são compreendidas como demandas e atreladas às posições de poder, são particularidades que lutam por serem universalizadas. A luta pela ampliação desse cenário consiste em buscar um espaço menos fundamental e mais democrático para as políticas curriculares (LOPES, 2015).

Entendo, a partir de Lopes (2014), que a identidade plena é algo que não pode ser alcançado, uma vez que não há fundamento que garanta a fixação definitiva para a significação, pois não existem regras fixas para o jogo político de linguagem e, portanto, a compreensão prévia desse jogo é algo da ordem do impossível.

Resta-nos apostar em processos de identificação que recolocam o sujeito em uma cadeia de significação sempre mediada pela falta e pela necessidade de negociação. Para Lopes (2011, p. 43), “[...] as identidades desses sujeitos são constituídas apenas no processo de articulação: as demandas a elas associadas se hibridizam e têm seus sentidos reconfigurados em função da articulação e do antagonismo”.

O fechamento das identidades resguarda um caráter de impossibilidade, o que não incide na ausência de tentativas de fechamento e projeção das mesmas. Ser impossível não implica ser dispensável. Por isso, entendo, a partir das reflexões propostas pela Teoria do Discurso, que, ao estar inscrito na cadeia de significação, disputando a estabilização de uma significação e seu fechamento, o sujeito tenta instituir uma representação que é incapaz de rerepresentar todas as instâncias de inscrição de uma cadeia de significação (BIGLIERI e PERELLÓ, 2012).

As produções de Lopes e Macedo têm assinalado, para toda identidade política, a constituição por meio de uma negatividade, de um antagonismo. Lopes (2011) discute que demandas sociais amplas tendem a promover a articulação entre diferentes perspectivas educacionais. Em estudo sobre as comunidades epistêmicas e disciplinares, a autora ainda

destaca que estas influenciam a produção de sentidos para a política de currículo por serem compostas por sujeitos que, em sua relação de poder, são capazes de responder acerca de um dado objeto de forma a satisfazer/representar outros sujeitos (particularidades de uma cadeia significativa). Tais comunidades condensam e estabilizam o processo de significação.

Com base nos estudos de Lopes, entendo que não haja uma identidade fixa para tais comunidades, quer sejam disciplinares ou epistêmicas. Uma comunidade epistêmica opera de forma a produzir uma série de diagnósticos evidenciando determinados problemas e propondo, a partir de seu saber, a resolução dos mesmos. “Não há identidades políticas fixas, anteriores ao processo de articulação e de tomada de decisão dos sujeitos” (LOPES, 2011, p. 42).

Lopes (2011) problematiza que a comunidade disciplinar possui uma atuação restrita em determinado campo disciplinar, enquanto que a atuação da comunidade epistêmica se daria de uma forma mais ampla e irrestrita a uma determinada disciplina, vinculando-se ao campo político, que se diz sustentada via conhecimento especializado. Nos estudos sobre leitura, entendo que tanto a tradição disciplinar ligada à disciplina literatura quanto o conhecimento epistêmico e pedagógico têm articulado suas demandas para a formação de um leitor ideal.

Nessa perspectiva, tento operar com a distinção entre Comunidade disciplinar e Comunidade epistêmica. A primeira, sendo um agrupamento que envolve todos aqueles que defendem a leitura, contudo, a partir do lugar da disciplina de língua portuguesa ou da literatura, apresentando demandas próprias do campo disciplinar. Isso significa dizer que tais sujeitos operam em nome de um saber a ser defendido. Saber este que incorpora o valor instrumental de garantir a aprendizagem seja de aspectos da língua portuguesa e da literatura, seja de outras disciplinas escolares.

Já a segunda tenho acreditado ser mais ampla, uma vez que a demanda que vincula seus sujeitos parece mais abrangente. Uma comunidade epistêmica se expressa naquilo que venho discutindo ser a cadeia de equivalência em torno da leitura. Em tal agrupamento, além da participação de sujeitos cujo saber científico relativo à leitura é notório, existem outrossim, diferentes outros sujeitos, nem sempre diretamente ligados à promoção da língua portuguesa ou dos conteúdos literários, entretanto, tais sujeitos endossam a promoção de leitura como uma demanda democrática, social, sendo, portanto, sujeitos que impactam as políticas de leitura.

Cabe salientar que, o conhecimento sustentado pela linguagem científica aparece dissociado das relações de poder, dos posicionamentos políticos e, especialmente, das

produções discursivas que apostam no contexto de crise, oferecendo eficiente resolução das situações conflitantes em educação. Os estudos elencados neste trabalho reconhecem essa problemática (BERALDO; OLIVEIRA, 2010).

Defendo, na construção desta tese, que a estabilização da significação sobre identidade leitora se dá no processo articulatório que produz comunidades epistêmicas, estas demandando projetos de superação da crise leitora. Operando como resposta à crise, tais comunidades atuam na tentativa de estabilizar significações, dirimindo incertezas que uma determinada ação política, direcionada à formação de leitores, pode produzir. Tais comunidades agem mediante sua *expertise*, regulando, modulando e difundindo uma dada argumentação sobre conhecimento/leitura/aprendizagem. Assim, asseguram às decisões um ar de fundamento, como se este fosse sustentado pela lógica, pela objetividade e pela racionalidade.

Procuro enunciar sobre a centralidade do conhecimento na produção das políticas educacionais sobre leitura, bem como a respeito do papel de alguns sujeitos no percurso dessa produção. Acerca desse aspecto, retomo às colocações de Lopes (2014, p. 44), quando assinala que cabe problematizar agendas que relacionam currículo ao sujeito emancipado. Nesse entender, “[...] os registros teóricos pós-críticos, ao questionarem os fundamentos (*ground*) de noções como verdade, projeto, classe social, realidade e sujeito [...] abalam a própria compreensão do que vem a ser Currículo e seu caráter político”.

As redes de conhecimento podem ser denominadas comunidades epistêmicas desde que esse conceito resguarde a noção de controle rigoroso sobre os conhecimentos dos membros. De certo modo, a produção do conhecimento se dá de forma regulada e passa a ser respaldada pelos outros membros da rede. Para além de pensar o conhecimento e sua produção, há que se refletir sobre a aprendizagem desse conhecimento, a dinâmica da comunidade e a posição dos sujeitos que ocupam o lugar de produtores desse saber específico (ALMEIDA et al., 2012).

Uma comunidade epistêmica passa a ser instituída pelo uso otimizado de uma série de capacidades de seus membros no campo científico. Desse modo, não se pode deixar de pensar acerca dos interesses (institucionais e relacionados ao poder público e privado) que perpassam essa relação. O campo simbólico em que atuam indica uma praticidade do conhecimento para uma finalidade científica (ALMEIDA et al., 2012; FARIA, 2003).

Dessa forma, o que é expresso no posicionamento das comunidades epistêmicas é a possibilidade de o conhecimento científico operar na transformação da vida cotidiana, quer seja por meio de políticas públicas, quer seja pela produção de um ambiente de aprendizagem

de saberes, valores e comportamentos. Beraldo e Oliveira (2010) problematizam a coesão das comunidades epistêmicas diante da elaboração de uma determinada enunciação. Tal colocação provoca a reflexão acerca da maneira como provisoriamente algumas comunidades se organizam e se articulam, suspendem seus interesses e visão de mundo em prol de um objetivo coletivo que demande cooperação.

A fim de explicar as diferentes significações dos grupos de saber, as pesquisadoras evocam os diversos posicionamentos políticos desse conjunto de pessoas sobre um mesmo objeto, no caso analisado, o curso de Pedagogia. Para as autoras, a comunidade epistêmica é composta por atores não governamentais que participam da formulação das políticas governamentais.

No que tange às políticas curriculares, tais comunidades são entendidas como efeito de linguagem e produzem não só o texto político, mas atuam na expansão de determinadas práticas discursivas por meio da produção de livros, da organização de congressos e palestras, orientações em cursos de pós-graduação e presença em bancas de aprovação desses cursos. Além disso, significações são estabilizadas mediante coalizões, alinhamentos e articulações discursivas em que tais grupos fomentam um conhecimento político que pode ir além do Estado (BERALDO; OLIVEIRA, 2010).

A partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Beraldo e Oliveira (2010) realizam uma reflexão a respeito das relações internas da comunidade epistêmica, enfatizando a dimensão política dos posicionamentos assumidos provisoriamente pelos membros do grupo de saber. Em suma, elas indicam que existe uma aparente coesão nos argumentos produzidos pelas comunidades epistêmicas nas constituições das políticas curriculares.

Coesão e hegemonia são elementos contingentes e que, portanto, estão circunscritos a uma realidade provisória e precária que requer ser perscrutada de forma atenta, especialmente no que diz respeito aos silenciamentos produzidos nos grupos de saber. As comunidades epistêmicas agem em questões que aparentemente transcendem uma demanda particular e, ao meu entender, geralmente estão vinculadas a propósitos mais amplos e democráticos. Assim, de certo modo, podem ser consideradas como grupos prontos a responder uma interpelação social, visto que apresentam uma resposta suposta como melhor amparada pelo conhecimento científico. Suas respostas são sustentadas por uma crença na infalibilidade da ciência e, justamente por isso, são facilmente aceitas no âmbito público.

Entendo que a identidade de tais comunidades não pode ser definida *a priori* e que o jogo político de linguagem, em sua dinamicidade, modifica as articulações em torno dos

objetos demandados. A partir da Teoria do Discurso, proponho pensar a construção das comunidades epistêmicas como disputa por significação, o que incide em afirmar que processos de identificação também serão formalizados a partir de um corte antagônico no interior do jogo político.

À medida que a construção discursiva vai se delineando em resposta à negatividade/ao antagonismo, qual seja, a crise de leitura, as comunidades epistêmicas vão se constituindo. Nesse sentido, a noção de crise de leitura gera uma necessidade de resposta de grupos ligados especialmente ao ensino da leitura. Defendo, entretanto, que, no contexto das políticas de leitura atuais, especialmente dos últimos dez anos, direcionadas à educação básica, outros grupos que não podem ser relacionados ao contexto disciplinar, ou ainda escolar lutam por significar livro, leitura/aprendizagem e leitor, como exemplo, bancos, grupos empresariais e também profissionais do âmbito da saúde

Essa pluralidade de enunciações viabiliza processos de identificação no contexto da discursividade, tornando equivalentes algumas das diferenças existentes nessa cadeia de significação (formação leitora). Tal equivalência, objetivo maior comum representado aqui pela superação da crise, não é um elemento positivo que vem unir essas diferenças, mas sim uma estratégia para a produção política de sentido, sempre incompleta e contingente. Incompleta, pois torna-se um objeto impossível de fixação de sentido definitivo. Contingente, uma vez que está circunscrita às condições dos espaços decisórios.

Lopes (2011) assevera que o discurso é produzido na relação entre diferenças, na articulação de posições diferenciais, o que indica a precariedade da formação identitária. No jogo político de linguagem, a negatividade, qual seja, o discurso da crise leitora, tende a bloquear determinados sentidos de leitura e leitor e produzir outros, promovendo uma articulação discursiva que tenta essencializar e projetar uma determinada identidade (LOPES; MACEDO, 2011).

O processo de naturalização desses sentidos mostra-se importante para transformar uma argumentação particular em hegemônica. Desse modo, em resposta ao discurso de falta, os sentidos para a identidade leitora são contingencialmente negociados e estabilizados, e, quando estabilizados, entendidos como hegemônicos (BORGES; PEREIRA, 2015; CUNHA, 2015; LOPES; MACEDO, 2011).

A noção de comunidades epistêmicas se faz importante para essa compreensão de disputa e estabilização de significação (BERALDO; OLIVEIRA, 2010; DIAS; LÓPEZ, 2006). A partir de Lopes (2015), opto por operar com um conceito dinâmico dessas

comunidades, que não possuem identidade aprioristicamente definida, mas são subjetivadas mediante a construção discursiva necessária e impossível frente ao antagonico.

No que concerne à identidade leitora, entendo que a mesma passa por processos de subjetivação mediados pelas práticas discursivas de comunidades epistêmicas, como efeito do complexo jogo de disputa por sentidos, sendo produtiva, portanto, a ampliação desses campos de enunciação. Penso que que comunidades epistêmicas projetam políticas de leitura para a educação básica, privilegiando alguns sentidos para leitor competente, proficiente como aquele que possui um determinado repertório literário, silenciando sentidos de leitura a partir de uma dinâmica que considera o cotidiano da escola, a relação estabelecida com os materiais de leitura dentro e fora das disciplinas escolares.

Procuro problematizar a noção de identidade leitora com base nas pesquisas desenvolvidas por Lopes e Macedo, no sentido de refletir sobre o caráter essencialista e fixado com que a mesma tem sido enunciada no tocante à formação leitora, especialmente no campo acadêmico. Defendo que exista uma construção discursiva que sustenta o imaginário acerca da leitura e identidade leitora e que é projetada a partir de processos de articulação entre diferentes demandas sobre a leitura. Tais processos incidem na produção de comunidades epistêmicas que se formam frente à noção de crise de leitura/crise da aprendizagem, barrando sentidos de leitor e leitura, como tento destacar no decorrer da interpretação do material empírico.

Acerca da identidade e dos processos de subjetivação do leitor, este estudo assume o discurso como material de interpretação da política curricular de leitura, sem, contudo, procurar estabelecer novos padrões de identidade para o estudante leitor. Tendo isso em vista, cabe salientar que a perspectiva discursiva assumida neste trabalho não corrobora as formas usuais de análise de discurso.

1.4 Crise da leitura ou crise dos métodos de ensino?

Esse processo de levantamento dos termos focalizou o material disponível na plataforma de periódicos CAPES, a partir do termo/assunto leitura, leitura e letramento, leitura e alfabetização, sendo os últimos termos desconsiderados para estruturação desta discussão. Como critério de seleção dos artigos, foram utilizados os recursos disponibilizados

pela própria plataforma, como busca somente de textos no formato completo, os mais antigos e mais acessados.

Esse primeiro momento, permitiu a compreensão de que a maioria dos artigos sobre leitura estão disponibilizados no portal Scielo, o que redirecionou a busca diretamente para esse espaço de publicações acadêmicas. Ainda como foco estabelecido, destaco que para esse procedimento, o intento era entender as primeiras discussões sobre leitura e como as mesmas foram mudando suas demandas especialmente a partir da década de 1990.

Tendo em vista o crescimento do interesse pela pesquisa em leitura, cabe salientar que enquanto temática, ela é relativamente recente. A partir de 1970, algumas produções ligadas às perspectivas teóricas estrangeiras focalizando a noção de aprendizagem significativa chegavam ao Brasil, aparentemente essas produções inspiraram novas significações para a leitura relacionando-a com a efetividade do processo educativo. Em tal período a leitura era caracterizada como ato cognitivo, como apontado por investigadores como Kleiman (2004), Orlandi (1978) e Soares (2008).

A noção de aprendizagem significativa que partia daquilo que o aluno já conhecia (princípios da assimilação e da acomodação), denominado *conhecimento prévio*, reposicionou a leitura como um ato cognitivo, independente dos procedimentos que buscavam formar um leitor/orador e que privilegiava a formação de um leitor autônomo, sujeito cognoscente e emancipado (AUSUBEL, 1963, 1976).

Identifico que, a partir de 1980, textos que questionavam a educação instrumental de uma forma mais sistemática, focalizando a ausência política no processo educativo e na ação didática passaram a ser mais frequentes (CAUNDAU, 1982). Entendo que essas discussões centradas no campo educacional, mais especificamente no campo da didática, impactaram o âmbito discursivo da linguagem, em que a leitura deixou de ser discutida a partir do ensino da gramática e dos métodos de ensino da leitura possibilitando que a compreensão de sujeito frente ao conhecimento fosse ressignificada.

São textos condensadores dessa nova forma de pensar a educação em relação à leitura: “Discurso e Leitura”, de Eni Orlandi, publicado em 1988 e “O texto na sala de aula: leitura e produção”, de Wanderley Geraldi. A maioria dos estudos orientados por essas obras de referência assumem um entendimento ativo para o sujeito do conhecimento (o aluno-leitor), uma nova concepção de linguagem e de aprendizagem, sendo tais compreensões estreitamente relacionadas com a perspectiva cognitiva da linguagem.

Nessa fase, é formalizada uma prática discursiva que busca na Psicologia Cognitiva suas principais bases, especialmente no que se refere aos meios para ensinar, além de uma prática discursiva que busca na Psicologia Sócio histórica estruturar um discurso crítico para a transformação da escola e, por meio dela, da sociedade. Contudo, compreendo que ainda que exista um movimento de problematização do processo educativo como um todo, a leitura, enquanto temática parece ser mais focalizada pelo campo de estudo da linguagem (letras).

Ainda acerca desse arranjo, aponto a contribuição do discurso freiriano, que articulava um posicionamento referente ao conhecimento prévio, à aprendizagem significativa, à autonomia e à transformação social por meio da educação. Sobre Paulo Freire, cito a

relevância do texto “A importância do ato de ler”, que parece ter impulsionado a formação discursiva a respeito do papel da leitura, de outros modos de leitura e de aprendizagem para outros campos fora do âmbito da linguagem (FREIRE, 1989).

Muitas das discussões sobre leitura possuem pouca relação específica com o arcabouço teórico elaborado por Paulo Freire ou com outros autores considerados de referência na área de Letras e de Pedagogia. Tais discussões, muitas vezes, apresentam demandas distintas das defendidas pelo educador ou por autores do âmbito da linguagem. Alguns significantes destacados como um vínculo com a teorização de autores de referência expressam, portanto, vazios de significação, sendo capazes de condensar demandas e possibilitar o processo articulatório.

No período que compreende de 1980 a 1990, as produções sobre a temática leitura somam 877 títulos, muitos deles dedicados a questionar os métodos utilizados na escola ou relacionados à problematização dos materiais didáticos e da formação dos professores. Há uma tendência dos textos em revisitar as ideias de Paulo Freire e associar leitura à alfabetização, apontando para conceitos de Bakhtin e Vygotsky como meio de fugir do modelo individualista de aprendizagem, baseado em habilidades e competências.

Estudos que tematizam a leitura a partir dos transtornos ligados à dificuldade em aprender são escassos nesse período, os que esboçam tais sentidos se articulam à noção de fracasso escolar. Este é apenas superado a partir da qualidade da educação e pela capacidade do professor em mediar o processo de aprendizagem.

Entre 1991 até 2000, 4.630 trabalhos sobre leitura são publicados. Significantes como dificuldade e letramento são os mais comuns, ressignificando a luta no contexto das políticas de leitura no Brasil, que de uma perspectiva cognitivista assume uma orientação interacionista. Entendo que, nesse período, leitura e letramento são discutidos como temas associados, sendo este último um modo prático para o trabalho com a leitura. Interpreto que isso se deve, especialmente, pela forma como a teoria sócio histórica começa a fundamentar os trabalhos no campo.

O diálogo entre os autores que discutem leitura se torna comum em publicações mais recentes, indicando maior hibridismo teórico nas construções discursivas, o que interfere na maneira como as práticas discursivas passam a ser articuladas por determinadas comunidades epistêmicas. Nesse período, dentre as obras mais citadas, destaco a produção de Magda Soares “Letramento: um tema em três gêneros”; o trabalho de Possenti “Por que (não) ensinar gramática na escola”; “O que é letramento e alfabetização”, também de Magda Soares; e Magnani e Coracini, sem que haja um texto específico de referência.

Tais trabalhos apresentam uma influência de perspectivas sociológicas que tentam negar a competência de leitura atrelada a uma característica inata do leitor. Desse modo, entendo que, nesse período, um caráter mais formativo e pragmático atribuído ao ensino da leitura passa a ser enfatizado. Parece existir uma tentativa de rompimento com estudos sobre leitor e leitura pautados em visões anteriores, especialmente os que focalizavam o aspecto cognitivo da leitura (especialmente a partir dos pressupostos da decodificação, compreensão e interpretação, concebidos sequencialmente). Esse movimento de confronto parece ressaltar o caráter social da formação leitora e a necessidade de uma mediação eficiente.

Essa mudança na orientação teórica dos trabalhos pode ser compreendida a partir da seguinte comparação, enquanto que entre 1970-1990 apenas 26 trabalhos são encontrados abordando a temática, sendo Magda Soares e Regina Zilberman citadas apenas três vezes; de 1991 a 2004, na base de dados consultada contam 1.770 trabalhos, muitos questionando a noção de alfabetização e propondo a noção de letramento a partir de Magda Soares. Nesse período, iniciam-se as discussões sobre suportes virtuais, novas modalidades de textos e a inserção dos mesmos na escola, aparentemente em uma tentativa de acolher o discurso da modernização dos suportes de leitura.

Nesse entendimento, a leitura literária passa a ser focalizada a partir da noção de letramento literário. Termo utilizado em referência a Zilberman, que, embora tenha publicado textos/livros antes desse período, passa a ser mais citada a partir de então. No contexto da articulação com a significação de letramento, a autora parece, em um primeiro momento, desconstruir a impossibilidade da leitura literária fora do contexto da obra física, do livro. Isso, entretanto, vai ganhando novos contornos, uma vez que a comunidade disciplinar de estudos literários parece reagir, negociando assim, quais sentidos podem ser acolhidos na expressão letramento literário. Interpreto existir um tensionamento que bloqueia esses outros sentidos para a leitura literária, recolocando a possibilidade de letramento literário em um espaço novamente disciplinar (especialmente pela regulação do material de leitura).

Significantes como jogo e tecnologia são característicos desse processo articulatório que procura evidenciar a possibilidade de uma prática de leitura fora do registro clássico, do texto literário mais tradicional. Além de enfatizar possibilidade de utilização de diversos textos em sala de aula, mesmo que fragmentados. Tais práticas discursivas assinalam para novas possibilidades metodológicas, mas são confrontados a responder sobre a emergência de uma leitura fácil e superficial, representada pelos mecanismos lúdicos.

Esse reposicionamento, que entendo como uma negociação do campo, passa a ser sustentado por um discurso amplamente aceito, uma vez que parte da proposição de que a

leitura e a apropriação da literatura por meio do acesso a diferentes tipos de textos literários, conduz a formação humana do indivíduo. Entendo que o posicionamento da leitura como algo capaz de garantir ou de inviabilizar a formação humana corrobora para a produção de sentidos que atrelam a leitura um caráter salvífico, para além do próprio processo de formação do leitor, mas que também acena para uma ameaça capaz de causar horror no âmbito da formação dos sentidos para a leitura.

Nessa fase, crescem as críticas aos documentos curriculares a partir da perspectiva crítica, que, conforme Lopes e Macedo (2011, p. 76-77) “conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia”. Entendo que as críticas aos documentos curriculares foram significativas, especialmente, por problematizar a seleção de determinadas habilidades, competências e conteúdos no currículo. Assim, “A perspectiva crítica de modo muito mais contundente problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado *o que conta como conhecimento escolar*. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77, grifos das autoras).

Identifico, que embora essas discussões tenham sido bastante fortes no campo educacional, especialmente por problematizar o processo de seleção de conhecimento escolar para o currículo, quando no tocante ao currículo de literatura e língua portuguesa não se prolongaram com o mesmo êxito, isso pois, o crivo de seleção daquilo que faz ou deve fazer parte do currículo visando à formação do leitor parece significação amplamente sedimentada.

Em concordância com Lopes (2002) compreendo que os documentos curriculares, ainda que tenham sido significados como uma carta de intenções, viabilizavam a projeção de identidade pedagógicas. Argumento que isso também possa ser pensado no tocante aos estudos que tematizam o material de leitura que conta como conteúdo curricular.

A partir do levantamento realizado, identifico que até 2004, as áreas de Letras/Linguística e de Educação/Pedagogia são as que mais participam nas discussões sobre leitura, ambas acolhendo teorias do campo da Psicologia Cognitiva e Sócio histórica. Tais áreas se dedicam a discutir a tecnologia na escola, seja como motivadora de novas práticas pedagógicas ou como prejudicial à formação leitora.

Entendo que nesse processo de formação discursiva, a crise de leitura/crise de aprendizagem se mostra evidente ampliando a disputa pelos sentidos de leitura em outros campos teóricos. Isso se deve, em parte, pelo surgimento de novos cursos de pós-graduação ofertados no país, bem como os mesmos passam a articular o tema leitura com as áreas da psicologia (na tentativa de resolver “o problema da leitura”), da medicina, da computação,

mas também, pela maneira como as práticas discursivas sobre a falta de leitura⁴ começam a projetar intervenção.

Desde a intensificação das práticas discursivas sobre leitura até o momento, torna-se possível interpretar quatro formações discursivas condensadas pelo significante matrizes, que procuram orientar o entendimento sobre os procedimentos de ensino da leitura. As mesmas se destacam, no tocante às proposições que fundamentam, o conceito de leitura/aprendizagem, que são: a abordagem Psicossocial; a abordagem da Linguística; a do Letramento; e a Sociológica (KLEIMAN, 2004)⁵.

1.5 A Crise de leitura dentro / fora do COLE

Em meu levantamento inicial e de perfil descritivo, entrevejo ainda, por meio da força da produção de política de leitura fomentada pelo COLE, concepções de leitura de ordem psicológica, que poderiam ser caracterizadas como plurais e híbridas já que negociam seus principais sentidos com o marxismo, humanismo e com a fenomenologia, tanto a partir da produção de Paulo Freire quanto pela produção de Ezequiel Theodoro da Silva.

Isso se evidencia no levantamento de Silva (1981, p. 55, 60) que tanto procura negar a leitura entendida pelo viés positivista quanto procura destacar uma compreensão do “ato psicológico de ler”, e de uma “psicologia essencialmente humana”, o que parece ter ecoado em várias edições do COLE. Nesse sentido, conforme evidencia o autor, “[...] busca-se na ontologia, hermenêutica, na comunicação e na própria psicologia (não a behaviorista, mas a fenomenológica-existencial) aqueles dados que permitam perspectivar os elementos constitutivos do ato de ler, colocando-os dentro de uma estrutura significativa”.

Para Silva (1981), as formações sobre um processo de leitura, mesmo que simbolizando uma psicologia experimental, organicista, mecanicista e funcionalista, por meio de seus significantes se revitaliza no interior de outras formações discursivas da linguística ou do campo educacional, algo criticado em seu livro: O ato de ler, fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da leitura.

⁴ Quando se utiliza os termos “falta de leitura” nos processos de busca, 14.900 ocorrências são destacadas pela base de dados. A busca pelos termos “crise de leitura” gera 22.900 ocorrências. Período de busca: 1970-2004.

⁵ Texto “Abordagens da Leitura”. Belo Horizonte: Scripta, v. 7, n. 14, p. 13 -22. 1º semestre de 2004.

Para além dessa concepção, entrevejo a articulação e a sobreposição de elementos de uma prática de leitura, prática social de leitura, que pode ser condensada por significantes de uma perspectiva sociológica, que tanto traz à tona elementos de um olhar fenomenológico quanto problematiza as noções de poder de cada período, contexto em que o processo de leitura está circunscrito (SILVA, 1998).

Tais formações discursivas são fixações propostas pelo campo de estudo em leitura e são destacadas muitas vezes como forças contrárias no cenário discursivo, em outros momentos como um contínuo teórico e, ainda, hibridizadas no tocante à discussão teórica do campo. Isso se deve às relações estabelecidas em determinados contextos, e, especialmente, às estratégias de enfrentamentos e articulação para estabilização de sentidos.

Como exemplo, cito a produção do Livro Elementos de uma Pedagogia da Leitura, que ao focalizar a escolar, abre mão de uma discussão propriamente psicológica com outros campos discursivos, e ainda o livro Literatura e Pedagogia, desenvolvido por Silva e Zilberman (1990), em que se delinea o ensino da literatura, sua história fora e dentro dos documentos curriculares, bem como seu caráter formativo. Segundo Zilberman (1990, p. 18), “Uma certeza, contudo, mantém-se com o tempo: a de que o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético”.

Integrada ao currículo escolar, a literatura não podia perder sua força educativa, mas a natureza dessa foi alterada. O tipo de comunicação com o público, antes direto, foi institucionalizado e deixou de ter a finalidade intelectual e ética, para adquirir cunho linguístico. Por sua vez, se a perspectiva política não desapareceu, tomou outro rumo: a literatura, escrita no vernáculo julgado padrão pelas entidades culturais e educacionais, tornou-se porta-voz de uma nacionalidade preestabelecida, determinada pelo Estado, mas corporificada por ela. Por essa razão, na escola, a literatura passa a ser identificada pelo genérico que invariavelmente a acompanha (ZILBERMAN, 1990, p. 20).

Essas duas obras, ao seu modo, possibilitam uma reflexão acerca do discurso de crise educacional, bem como de crise de leitura que a ela se conecta, essa problematização não se furta, entretanto, a discutir a relação entre essas significações de crise tendo como foco a literatura.

A estabilidade do ensino da literatura depende de se continuar aceitando os princípios que lhe deram nascimento. No entanto, fala-se há algum tempo na crise do ensino da literatura, acusação genética que, no Brasil, pode ser interpretada de várias maneiras. Numa acepção ampla, significa falta de leitura: recrimina-se os alunos por não gostarem de ler, preferirem outras formas de expressão ou satisfazerem-se com seu estágio de ignorância. De outra parte, denuncia-se a falta de

eficiência do professor de literatura: os alunos não aprendem o conteúdo das disciplinas de que a literatura faz parte, pois, ao final do processo de escolarização, desconhecem a gramática, não escrevem corretamente, ignoram a tradição literária. [...] o ensino da literatura seria um dos responsáveis por esse fracasso, o que sugere a falência do pressuposto discutido desde o início: a literatura deixou de ser educativa.

Para além de identificar os discursos, Zilberman (1990) a autora destaca que não basta somente reclamar sobre a crise de leitura, uma vez que ela evidencia a crise da escola burguesa, o ensino tradicional e os valores sociais que a literatura pode vir a representar. Contudo, ainda que seja uma consistente discussão acerca do discurso de crise, a autora não o desconsidera quanto destaca que, “A crise levou o ensino de literatura a se indagar sobre seu sentido e finalidade. De certo modo, a literatura precisa descobrir, considerando as novas circunstâncias, em que consiste sua natureza educativa”, a esse sentido a autora ainda destaca que, “um dos sistemas da crise do ensino da literatura é a falta de leitura por parte dos estudantes e o desconhecimento do patrimônio literário nacional”. Sendo essa carência determinante para outras como, “aquisição do saber”, “assimilação da norma linguística”, “atuação do aluno dentro e, principalmente, fora da escola”. (ZILBERMAN, 1990, p. 22).

1.6 A Crise de leitura e o que ela mobiliza – entre o horrífico e o beatífico

Ao estudar a história da leitura no Brasil, realça-se a impressão de uma alternância consensual na sua estrutura discursiva, um levantamento mais pormenorizado, contudo, permite entrever que, além da mescla de alguns elementos de significação, existe uma conexão entre suas diferenças, uma articulação que produz significação e, portanto, política de leitura. No desenvolvimento desta pesquisa, pretendo entender como outras perspectivas (subjetivações), que possivelmente foram silenciadas nesse processo, disputam espaço nesse contexto político de linguagem, de que forma são articuladas na cadeia significante sobre leitura ou excluídas da mesma.

Compreendo que o processo de articulação em torno da temática leitura tenha apagado outras diferenças e bloqueado alguns sentidos (especialmente ligados à codificação, mecanização da leitura) construídos socialmente para o ato de ler. A exemplo disso, resalto aqueles que relacionam modos de ler específicos com determinadas posições sociais (literatura de massa), com um caráter prejudicial ao leitor.

Penso que, na estrutura significante, alguns sentidos conseguem se articular e condensar de forma mais eficiente sentidos dispersos, sendo mais prevalentes na cadeia de significação. Outros, contudo, permanecem flutuantes nesse processo ou deslocam-se para outro significante em um processo metonímico, de contiguidade. Sobre uma formação discursiva no campo teórico da leitura, a partir do levantamento preliminar que ora destaco, identifico que os sentidos privilegiados para a atividade de ler estão em constante deslocamento e se conectam com um imaginário de leitura fomentado especialmente no processo de escolarização para a formação do trabalhador.

Argumento que, nesse terreno imprevisível e relacional, o processo articulatório produz comunidades que enunciam seus saberes sobre leitura, permanecendo na disputa discursiva, projetando políticas de formação leitora e negociando sentidos acerca do campo do ensino da leitura/formação leitora. Essa inscrição, por vezes provisória, projeta sentidos para a política curricular.

Entendo que, embora a hegemonia de um discurso híbrido sobre a leitura se mostre atualmente em nossa realidade letrada, a sociedade denominada Ocidental construiu múltiplas significações para o tema, nem sempre positivas. As mesmas delineiam o caráter provisório de tais enunciações e como foram constituídas em meio às relações de poder. Ainda que, atualmente, uma “aura positiva” seja atribuída à leitura, sendo esta articulada à democratização de bens simbólicos, o fomento das políticas de leitura foi iniciado em uma realidade discursiva diferente da que atualmente se evidencia (CHARTIER, 1998).

Até o século XV, ao corpo espiritual eram elencados vários prejuízos. Estes decorriam da prática de leitura silenciosa, a partir da qual o leitor administrava o tempo e o material de leitura. Essa atividade leitora mais autônoma nem sempre era aprovada pelos reguladores do Estado. Uma enunciação sobre a leitura perniciosa foi muito difundida no século XVIII, o que estava intimamente relacionado ao controle por parte da instituição religiosa. Nesse sentido, cabia ao Estado e à Igreja regular os saberes sobre a leitura, bem como punir àqueles que possuíssem em seu poder textos proibidos.

A leitura solitária era vista como uma possibilidade de contato com o texto herético, devendo ser controlada e punida. Ler era considerado perigoso, pois condensava o sentido da escolarização. Era considerado que, quando letradas, as pessoas percebiam as desigualdades sociais. O ato de ler gerava descontentamento e insubordinações, devendo, portanto, ser evitado (ABREU, 1998).

Cabe ressaltar que os leitores possuíam experiências diferentes com o livro e com os modos de ler. Existia um tipo de leitor que possuía acesso muito restrito às obras e realizava

leituras repetitivas dessas; outro possuía uma grande variedade de textos, efetuando uma leitura superficial dos mesmos. Embora tenha havido mudanças nas práticas de leitura, hábitos ligados à memorização permaneciam, o que acabava por gerar dificuldades nos processos de aprendizagem da época, muito relacionadas à ausência da oralidade. Em uma compreensão mais funcional, o público leitor possuía objetivos antigos, e a dificuldade estava em alcançá-los mediante procedimentos novos, sem a leitura repetitiva em voz alta (CHARTIER, 1998; MOLLIER, 2008).

Antes do século XX, a leitura era significada como algo prejudicial ao corpo físico e à alma. A representação hegemônica de leitura aludia para uma série de prejuízos à saúde, decorrentes da fixação da visão por muito tempo em um mesmo ponto. Os danos mais comuns, descritos em manuais médicos, eram aos olhos, aos nervos e ao estômago. Além dos perigos ao corpo, existiam os perigos à alma, uma vez que a leitura corrompia a inocência do sujeito-leitor, especialmente das mulheres.

A leitura perigosa era justamente a literária, que atualmente é celebrada como aquela capaz de modificar a realidade social e de despertar a criticidade. A identificação com personagens das obras e a tentativa de transposição da experiência ficcional para a vida real eram relacionadas aos prejuízos sociais advindos da atividade leitora. Cabia à medicina regular os saberes sobre a leitura (ABREU, 1998 citando TISSOT).

A formalização de um discurso sobre a necessidade de regulação das formas de ler e a criação de “novas categorias de leitores” é devedora de tal dificuldade. Segundo estudiosos da história da leitura⁶, as reconfigurações do mercado de trabalho foram decisivas para a estabilização de um discurso de falta de formação leitora, o que ajudou a desencadear os processos de escolarização da época, muitos deles relacionados a métodos do ensino da leitura por meio da memorização. Nesse sentido, a leitura e a sua popularização eram reguladas pelo trabalho, possuíam fins pragmáticos e fundamentais para o bom andamento das atividades laborais (HÉBRARD, 1998).

A prática discursiva que associa crise leitora/crise de aprendizagem é reiteradamente apresentada para justificar os problemas mais gerais da educação brasileira. No país, ela se intensifica principalmente a partir dos processos de redemocratização nacional, em um

⁶ Para a construção enunciativa, estudei autores que buscam evidenciar histórias/modos de leitura. Foram livros importantes para esse processo: “Leitura, história e história da Leitura”, organizado por Márcia Abreu; “Cultura Letrada no Brasil, objetos e práticas”, organizado por Márcia Abreu e Nelson Schapochnik; “Os caminhos do Livro”, de Márcia Abreu; “História da Literatura: o discurso fundador”, organizado por Carmen Zink Bolognini; “A leitura e seu público no mundo contemporâneo – Ensaio sobre a história cultural”, de Jean-Yves Mollier; e “Práticas de Leitura”, organizado por Roger Chartier. No tocante à pesquisadora Márcia Abreu, cabe ressaltar que, além de autora de grande importância na área, foi também coordenadora do COLE e continua ainda como um forte nome na ALB. Em uma segunda fase de construção analítica e a partir das ponderações da banca de qualificação, considerei como importantes meios de compreensão do COLE a obra e a trajetória de Ezequiel Theodoro da Silva.

momento em que discursos de superação das desigualdades sociais são reativados. Entretanto, alguns autores, na tentativa de retratar a realidade específica brasileira, apostam que, por sua peculiaridade colonial, a crise da leitora sempre tenha existido. Ela tem sido significada como fenômeno que barra a formação cidadã e, por isso, personifica um inimigo a ser vencido, um mal a ser solucionado.

A tão propalada “crise da leitura” não é uma doença destas últimas décadas e nem deste século: ela vem sendo reproduzida desde o período colonial, juntamente com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas e com a inexistência de políticas concretas para a popularização do livro (SILVA, 1998, p. 12).

Entretanto, para além de apostar nessa construção discursiva como algo potente para articular discursos de superação, intento, neste estudo, interpretar sua potencialidade enquanto *antagonismo* próprio da política curricular e, neste caso, da política de leitura. Procuro, ao entender os processos articulatórios em prol de um tipo de leitura, de leitor, destacar a contingência de processos enunciativos produzidos no entre-lugar das políticas de leitura, no sentido de contribuir para perturbar os fundamentos já propostos e vislumbrando outras possibilidades de se pensar essa temática.

No que se refere à política curricular, a ideia de crise não é algo incomum, tendo sido estudada por diferentes autores, como Macedo (2006) e Lopes e Macedo (2011). Vem acompanhada pela ideia de ausência de qualidade dos processos educativos (Lopes, 2013, 2014, 2015) e parece estar ligada a um sentimento de crise que, conforme Moreira e Silva (2013), chegou a perturbar os sentidos que se tinha para a vida, especialmente na década de 1970. Frente a isso, e em resposta, desenvolveu-se uma construção discursiva que denunciava a escola ao mesmo tempo em que tentava fazer dela um espaço de transformação social com vistas à democracia.

No espaço de estudo sobre a leitura, não ocorreu de forma diferente. Entendo que, em resposta a esse sentimento de crise, proposições para uma nova pedagogia da leitura foram inauguradas, hibridizadas com elementos vários da Psicologia, da educação, da linguagem. Essa articulação extremamente importante para o campo de estudos sobre a leitura projeta políticas curriculares, uma vez que insere novas demandas no âmbito acadêmico, dialoga com a escola seus saberes e projeta identidade leitora ao aluno. Nesse entender, ao subverter relações de poder, por meio da articulação do enfrentamento ao antagonico, novas relações de poder são instauradas.

Entendo, a partir de Bhabha (2013), que a crise de leitura e a origem enunciada por Silva (1998) permitem entender um interstício entre o passado e o presente dos discursos que

procuram, falando sobre a leitura, colonizar situações de aprendizagem, colonizar o leitor em nome de seu desenvolvimento, de sua maturação, de sua emancipação/libertação. Aposto nessa interpretação, uma vez que entendo a idealização de um conhecimento advindo do processo de leitura, sempre outro, externo, capaz de colonizar e civilizar o sujeito-leitor. Um diálogo nesses termos, entretanto, somente é possível mediante o entendimento do *lugar* pós-colonial do qual se fala, constrói-se e se emite juízo. Conforme o autor, a pós-colonialidade

[...] é um salutar lembrete das relações “neocoloniais” remanescentes no interior da nova ordem mundial e da divisão de trabalho multinacional. Tal perspectiva permite a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistência. Além disto, no entanto, a crítica pós-colonial dá testemunho desses países e comunidades – no norte e no sul, urbano e rurais – constituídos, se me permitem forjar a expressão, “de outro modo que não a modernidade”. Tais culturas de contramodernidade pós-colonial podem ser contingentes à modernidade, descontínuas ou em desacordo com ela, resistentes a suas opressivas tecnologias assimilacionistas; porém elas também põem em campo o hibridismo cultural de suas condições fronteiriças para “traduzir”, e portanto reinscrever, o imaginário social tanto da metrópole como da modernidade (BHABHA, 2013, p. 27-28).

Ainda nessa perspectiva, Bhabha (2013) assevera que notar com estranhamento algumas ficções que negociam poderes da diferença cultural das práticas de significação torna-se algo necessário para o alargamento da compreensão acerca das mesmas. Além disso, mostra-se importante compreender como tais ficções assumem alguns lugares trans-históricos, assumindo *status* de verdade, de fundamento. Entendo que a escola e a literatura são marcadas por esse intento de construir um sujeito capaz de participar de um novo modelo social – o moderno.

Acerca disso, cabe assinalar, como fez Ezequiel Theodoro da Silva⁷ em 1981, que

a própria escola, principal responsável pelo ensino do registro verbal (principalmente ler e escrever) da cultura nos dias atuais, concebe o livro – didático ou não – como um instrumento básico, como um complemento primeiro às funções pedagógicas exercidas pelo professor. Em verdade, teria sido difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente – isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros. Assim o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, pode muitas vezes significar o acesso aos veículos onde esses bens se encontram registrados – entre eles, o livro (SILVA, 1981, p. 31-32).

Ao mobilizar novas possibilidades de se pensar a leitura, o autor destacou as principais compreensões de leitura para sua época. Focalizou, especialmente, a hegemonia de um discurso Psicológico sobre a leitura, hibridizados por elementos de uma teoria comportamental, condensada pela ideia de estímulo e resposta; por elementos de uma teoria

⁷ O autor foi, por vários anos, coordenador do COLE, membro ativo da Associação de Leitura do Brasil (que ele também ajudou a criar) muitos dos seus textos (livros e capítulos de livros) são reproduções de falas vinculadas ao congresso.

Gestaltista, condensada pela noção de imagem e fundo (percepção); e por elementos de uma teoria desenvolvimentista, em que a maturação e a evolução do sujeito-leitor mostravam-se centralizadas. Ainda acerca desse levantamento, destacou a necessidade de a Psicologia existencial humanista, em conversa com a Educação, orientar novas compreensões a respeito do ato de ler (SILVA, 1981).

Para o período problematizado, tem-se algumas notícias acerca da maneira como a leitura era entendida, especialmente no que tange ao seu funcionamento. Entretanto, a principal crítica se dava à forma como o ato de ler permanecia incompreensível àqueles que deveriam ensiná-lo nas escolas,

[...] a percepção em função da idade, maturidade, finalidades da leitura e natureza do conteúdo lido. Em nenhum momento os componentes do ato de ler, identificados e propostos pelas pesquisas tornam-se visíveis. Permanecem todos eles como proposições lógicas e explicativas do ato de ler, mas não compreensivas (MARTINS, 1981, p. 21-22).

Ainda acerca desse aspecto, interpreto a existência de uma demanda por elementos teóricos, ainda centrados na Psicologia (mesmo que holística, crítica e fenomenológica), mas que considera, além da mecanicidade do procedimento de leitura, seu caráter subjetivo, autoral, interacional e essencial. O que se reclama, a partir da década de 1980, é uma maior comunicação entre a Psicologia da Leitura e a Pedagogia da Leitura, bem como uma vertente crítica que ampare o ensino da leitura nas escolas para a emancipação, tido como ato mecânico e positivista.

Pesquisas que consideram o ato de ler como um processo de elaboração de significado ou de pensamento diante dos símbolos escritos. Este ponto de vista, iniciado por Thorndike⁸, foi mais tarde desenvolvido por Gray. O aspecto mais evidente de todos estes estudos é o processo cognitivo, além dos processos percentuais básicos na leitura. Neste grupo de pesquisadores liderados por Thorndike, ainda que voltados para os aspectos cognitivos do ato de ler e profundamente interessados no significado do significado, não se encontra uma discussão clara para a análise da cognição e, menos ainda, para a ideia de significado do significado (MARTINS, 1981, p. 22).

Silva (1981) procura, a partir de suas discussões de leitura, problematizar a separação objetivismo e subjetivismo no tocante à temática leitura. Nesse sentido, Martins (1981, p. 24) corrobora que “a subjetividade nada tem de esotérico, resulta de reflexão na avaliação da própria ciência. Não se refere ao caráter científico (ou não) das pesquisas conduzidas. Antes, porém, refere-se àquilo que as pesquisas significam para a existência humana”. Para a

⁸ Conforme Michel W. Apple (2013), embora seja possível encontrar diversos pesquisadores progressistas que se apoiam em Thorndike, a conduta desse autor é bastante questionável no âmbito da educação, uma vez que o mesmo constantemente se via envolvido em movimentos que pregavam, por exemplo, eugenia social, bem como hierarquização de sexo, raça e classe social.

estruturação de um pensamento/uma prática discursiva humanista para leitura, são mobilizados significantes diferenciados, que produzem articulações em campos de saber dos mais distintos, bem como mobiliza sentidos de uma formação literária capaz de subjetivar uma formação do humano.

Conforme Hansen (2005, p. 29),

Sabemos com Bakhtin, Labov, Iser, Stierle, Candido, Lima, que a enunciação dos textos de ficção refrata, desloca, condensa a significação, fazendo com que o significante admita significados simultâneos, decorrentes das associações semânticas do horizonte interno do discurso e também de seu horizonte externo.

A demanda principal dessa construção discursiva parece ser o confronto a uma prática discursiva que associa a leitura e decodificação a processos automáticos/autômatos que possam ser generalizados a todos os leitores. Dessa forma, uma construção articulatória que tenha como pressupostos: a necessidade de uma nova concepção de leitura que supere a crise leitora por via de um pensamento crítico, de um repertório capaz de modificar a situação de exclusão e superar as desigualdades sociais, e de uma escolarização que promova a formação da consciência crítica passa a ser mais comum. Além disso, o fortalecimento de grupos e associações que lutem por uma leitura emancipatória na escola passa a ser um objetivo bastante proclamado (SILVA, 1981).

Para melhor entender essa perspectiva que toma o *ato* como fundamento para a atividade leitora, faz-se necessário pensar que

Iser demonstrou, com a teoria do ato em leitura, que a estrutura dos textos, principalmente os de ficção, é um potencial de significações que se atualiza numa apropriação particular. As leituras de um texto de ficção determinado são n+1, teoricamente ilimitadas, mas nem todas são válidas literariamente. Por isso, o exame de casos empíricos tem por objetivo não só quantificar o *quê se lê*, mas também determinar o como da leitura. A determinação, contudo, é sempre local, particular e finita, e os resultados obtidos com os exemplos individuais estudados não podem ser generalizados para todos os casos, principalmente quando se põe a ênfase no “literário” da leitura e não nas classes sociológicas aplicadas para especificar as determinações materiais e os condicionamentos sociais dos leitores (HANSEN, 2005, p. 21, grifo do autor).

A mudança de práticas discursivas é pontuada por Pacheco (2009) como um fenômeno ligado a novas formas de entender o mundo, o homem e, por conseguinte, a sua formação. Para o autor, que ainda contrapõe teorias da instrução às teorias críticas no âmbito do currículo problematizando a centralidade do conhecimento, o humanismo passa a ser focalizado enquanto meio de tornar a educação mais igualitária.

Tal reflexão nos permite compreender que, de alguma forma, as teorias existentes no campo da Psicologia da Leitura coadunaram com tais pressupostos, a saber, a leitura como procedimento automático, mecânico, neutro e objetivo e a leitura como meio de viabilizar

(por meio da aquisição do conhecimento/que desliza em alguns momentos pela expressão significante de bens simbólicos) objetivos educacionais democráticos.

A mudança paradigmática da década de 1970, em que se faz a passagem de uma abordagem tecnológica e burocrática para uma abordagem humanista, é um passo significativo para que os teóricos do currículo, reunidos na abrangente designação de teorias críticas, passem a analisar e compreender a educação à luz de outros critérios conceituais (PACHECO, 2009, p. 392).

Na fala de Silva (1981, p. 16), para esse período, há a necessidade de “[...] uma nova concepção do processo de leitura [...]”, e esta, para o autor, deveria se iniciar a partir de uma compreensão mais ampla da leitura e de uma ressignificação desta enquanto *ato*. Nesse entender, o ato de ler passa a ser pensado como dependente de uma *atuação* articulada aos movimentos sociais visando ao acesso aos bens culturais.

Impossível negar o papel das associações que fomentaram as discussões sobre leitura nessa época, as produções estrangeiras sobre a leitura como ato (e, nesse entender, como processo idiossincrático, existencial), o importante papel de Paulo Freire como representante de uma oposição aos métodos de ensino e aprendizagem por meio de uma associação entre existencialismo, fenomenologia e teoria crítica, de pesquisadores da Psicologia, da Educação e da Linguagem e também do Congresso de Leitura do Brasil, o COLE, espaço em que se fomentavam essas novas ideias, articulações sobre ensino e aprendizagem da leitura, espaço que viabilizou a criação da ALB, fundada no 3º COLE, realizado em 1981.

Retomo nesse sentido o diálogo com Silva, que, a partir de um entendimento assumidamente “existencialista, fenomenológico e marxista”, perturbou em sua época as evocações funcionalistas, organicista e biológica para a leitura, possibilitando novas significações para a política curricular de leitura⁹. Para o autor, “[...] a problemática da leitura apresenta-se como um enigma. Um enigma que não oferece pistas dadas pela pesquisa e nem condições estruturais concretas para a sua resolução” (SILVA, 1981, p. 49).

Em uma tentativa de interpretar qual leitura é posta em crise nesse complexo discursivo e qual tipo ou modo de ler é destacado como inexistente na escola, focalizo as concepções de leitura veiculadas no âmbito educacional brasileiro, especialmente a partir de 1970. Entendo que tais concepções se mostram importantes para que seja possível investigar os processos articulatórios em prol da leitura e da formação de leitores, principalmente no período que compreende a tentativa de redemocratização do país. Nesse momento de

⁹ Vale lembrar que tomo a produção de significados como produção da política em uma perspectiva descentrada de política.

finalização de um modelo de educação e de tentativa de formulação de outros, abre-se a possibilidade de propostas e intensifica-se a tentativa de fixação de sentidos para a leitura.

As práticas discursivas sobre leitura e seu caráter de superação das adversidades sociais se intensificaram na década de 1980 no Brasil. Essas práticas têm como contexto social o fim da ditadura brasileira, a vivência de uma censura que regulava a leitura, a arte e a produção/limitação do conhecimento científico, bem como o início de uma discussão curricular estrangeira que procurava negar o racionalismo técnico e uma lógica de reprodução das desigualdades sociais.

Segundo Moreira e Tadeu (2013, p. 21), citando Van Manem (1978),

[...] todos rejeitavam a tendência dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e ateu, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência. Rejeitavam, em outras palavras, as perspectivas behaviorista e empirista que caracterizavam a ciência social americana e a pesquisa em educação.

A prática discursiva sobre a democratização parece ser inaugurada em meio a uma conturbada luta por liberdade de expressão¹⁰, pelo rompimento com regimes ditatoriais e de censura. A lógica da democratização orienta-se pela busca do acesso e coaduna diferentes discursos, filiados em diversas e contraditórias matrizes teóricas.

Se concebermos o processo de leitura como um instrumento civilizatório de reflexão e compreensão da realidade e, por isso mesmo, de inserção do homem na história e no seu tempo através da análise crítica dos registros ou documentos veiculados pela escrita, as funções sociais da leitura estão amarradas ao processo de conscientização ou politização dos brasileiros e aos seus movimentos de luta por uma sociedade diferente da atual. Mais especificamente, a leitura reveladora da palavra e o mundo que se constitui em mais um instrumento de combate à ignorância e à alienação, como calculadas e impostas pelo regime dominante (SILVA, 1998, p. 17).

Ao buscar sentidos para leitura nos discursos que circulam e se entrecruzam no âmbito social atual, é possível encontrar significações relativas à possibilidade de emancipação do sujeito, geralmente atrelada às mais diferentes ações educacionais. Nessa perspectiva, o ato de ler é expresso como instrumento de democratização, de superação das adversidades socialmente postas aos indivíduos. Tais significados são produzidos frente a um cenário de falta e de uma produção discursiva “vazia” sobre a leitura, conforme afirmam Paiva (2008), Soares (2008) e Martins e Versiani (2008).

No que se refere ao vazio discursivo nesse contexto de enunciação, embora concorde com a afirmação de que existe uma produção discursiva vazia sobre a leitura, cabe dizer que o

¹⁰ Condensada, ao meu ver, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e por seus pressupostos, que possuem rastros dos preceitos da Revolução Francesa (Liberdade, Igualdade e Fraternidade).

entendimento das autoras se distingue do desenvolvido neste trabalho. Entendo que, comumente, *o vazio* é significado como um problema discursivo que inviabiliza a produção de certezas sobre um determinado objeto, neste caso, a leitura. No desenvolvimento deste trabalho, compreendo o vazio como algo característico de todo e qualquer discurso, sendo essa sua característica que amplia a possibilidade de articulação em torno de um objeto demandado.

Conforme Silva,

A leitura é um direito de todos os cidadãos pertencentes a uma sociedade letrada para garantir-lhes a sobrevivência e convivência social; entretanto, devido à ambição ilimitada do lucro, a uma inflação irrefreada e ao domínio dos meios de produção e dos canais de distribuição por aqueles que estão comprometidos com o capitalismo internacional, a leitura coloca-se, infelizmente, como um privilégio de poucos (SILVA, 1998, p. 62-63).

Outros aspectos a serem destacados, em sua construção teórica, dizem respeito à maneira como abertamente ele se propôs a dialogar não somente com professores de leitura, mas com bibliotecários e pesquisadores de diferentes campos. A maneira como o livro é representado na sua produção teórica alude para um entendimento de objeto poderoso, potencialmente formador. No que diz respeito à biblioteca, o autor desestabiliza as representações desse espaço, dessacralizando-o de forma a torná-lo, de fato, um lugar de leitura na escola (SILVA, 1998).

O bibliotecário e o currículo de Biblioteconomia passam a ser perturbados por Silva (1981, 1998), que critica a maneira tecnicista como é pensada a vivência dessa categoria profissional, bem como seu contato com o leitor, com a escola e com o professor. O último, no caso, tem sua identidade leitora problematizada pelo autor, quer seja pelo problema da formação, quer seja pela noção de imitação, que se caracterizaria pela tentativa de reproduzir os processos de leitura vivenciados em sua época como estudante. Recorrentemente se anuncia a ausência de certo repertório necessário aos professores, assinalando a formação precária nesse período.

O problema de despreparo do professor propõe-se como um paradoxo: são raras as faculdades ou universidades brasileiras que oferecem cursos na área de Psicologia e/ou Metodologia da Leitura – o assunto parece se resumir aos diferentes métodos de alfabetização em que são treinados os futuros professores das primeiras séries do 1º grau (como se a leitura abrangesse apenas um processo limitado de alfabetização, isto é, decifração do código) (SILVA, 1981, p. 34).

Além de tais problematizações, no que se refere especificamente à formação dos professores, cabe ressaltar que, para o autor, o problema da leitura era também um problema de política de leitura.

A situação da leitura no Brasil é bastante contraditória: convivem, lado a lado, a preparação “carente” do professor de leitura e as recomendações irrealistas das autoridades educacionais. A política é a do “deixa como está para ver como é que fica”, aumentando dia a dia o volume da crise. Com isto em mente, pergunta-se: será que os cursos de preparação de professores não deveriam dar mais atenção ao ato de ler como parte integrante e fundamental da educação dos alunos? Será que as recomendações governamentais não deveriam atingir o nível das ações concretas? (SILVA, 1981, p. 34).

A noção de política a orientar tal entendimento é centralizadora/com efeitos verticalizados para as produções de sentido, a qual, de forma bem arquitetada, produzia a própria problemática (crise) da leitura. Ainda assim, cabe ressaltar que as considerações realizadas pelo autor se baseiam na análise de documentos curriculares da década de 1970, bem como na produção de políticas curriculares expressa por meio de *guias curriculares* que buscavam o eficientismo, a disciplina, o foco nos métodos e na neutralidade do conhecimento.

Os objetivos da escola poderiam ser expostos a partir de três demandas: a criança, a herança cultural e o conteúdo. Até 1980, conforme colocações de Silva (1990), a planificação estatal se intensificou por meio da produção e expansão dos guias curriculares, e isso parece ter influenciado diferentes campos de estudos em educação, um deles, o da leitura, que pôde assim formalizar um campo antagônico contra o qual lutar. Acerca dos dois últimos itens apresentados, destaco que, nesse período, tais termos parecem ter deslizado seus significados para significantes como repertório e conhecimento.

Considerado esse contexto, especialmente no que concerne ao racionalismo técnico expresso no cenário educacional desse período, consistia em grande avanço teórico para época as discussões expostas no COLE, especialmente as encabeçadas por Ezequiel Theodoro da Silva. De certa forma, essa construção discursiva baseada no eficientismo, na lógica das habilidades de leitura corresponde ao que Moreira e Silva (2013) denominam perspectivas curriculares condensadas a partir dos significantes tradicional e crítica. Para a primeira, no que concerne à leitura, percebe-se a noção de hábito e estímulo e resposta, bem como decodificação, processo de leitura, e, como pontuado por Silva (1981) e Freire (1981), a leitura como ato, como experiência, como parte da vida.

Ainda a esse respeito, vale destacar que Silva direciona suas principais críticas contra o Estado, bem como às políticas de leitura, genéricas e insuficientes, clamando, em um primeiro momento, para uma política do livro baseada no acesso ao objeto e, por meio dele,

aos bens culturais. Para além dessas demandas, há uma crítica ao sistema econômico, à alta inflação, à falta de contato com a arte, à ausência de condições materiais para a formação leitora.

Ainda nesse tocante, ressalto que a televisão era significada como um fator determinante para a inviabilização da formação do gosto estético, do indivíduo singular e crítico, especialmente nas publicações do início dos anos 80.

Numa época em que o olho eletrônico da televisão está aí no mundo ao redor, padronizando o conteúdo das informações, barrando as possibilidades de escolha do receptor, criando obstáculos ao aparecimento de indivíduos mais idiossincráticos, homogeneizando consciências e massificando a população, seria importante trazer à luz algumas funções da leitura de um contexto educacional mais abrangente (SILVA, 1981, p. 36-37).

Tal discurso era reforçado e conclamava outros posicionamentos da década anterior, em que era atribuída à televisão uma parcela de culpa pela crise educacional expressa na ausência de acesso à leitura. Segundo Ethevaldo Siqueira (1977, p. 26, citado por SILVA, 1981, p. 37), “O Brasil é uma espécie de paraíso da televisão. Por que tem os ingredientes básicos para isso: grande massa de analfabetos e iletrados pouco exigentes, reduzidas opções de lazer, dificuldades econômicas recentes. Algo evidenciado também no texto, a televisão e a morte da leitura, constante no livro *Elementos de Pedagogia da Leitura*, de Silva (1988).

Identifico que tal significação, entretanto, foi se modificando, sendo que, em 1998, a televisão deixa de ser vista como uma ameaça real, ressalvadas as questões relativas à massificação da população. Essa objetivação do antagônico parece se deslocar para a tecnologia em geral, para o computador e para o período atual, para a internet. Conforme será discutido mais adiante, a partir das produções do COLE.

A construção de uma perspectiva de leitura fenomenológica, existencial, humanista e crítica expressa na produção de Ezequiel Theodoro da Silva a partir da década de 1980 parece ser uma superfície de inscrição com traços e marcas de práticas discursivas que se apresentam nos congressos de leitura em diferentes anos, bem como em diferentes produções teóricas. Como condensação para essa concepção de leitura, o autor propõe a imagem de horizonte e, como finalidade maior para o ato de ler, a compreensão dos significados sociais e a atuação sobre eles. O ato de ler, nesse entender, potencialmente carrega o sentido de autoria, de atividade subjetivada, mas sobretudo atividade humana, prática social.

[...] o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso descrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um

determinado autor, numa determinada obra. O “compreender” deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se (SILVA, 1981, p. 44).

Em suas produções mais recentes, entretanto, a concepção fenomenológica da leitura parece articular alguns de seus sentidos com a sociologia da leitura. Mantém-se nesse processo a ideia de uma leitura como prática social, já mencionada anteriormente, associada à ideia de leitura como prática cultural. Novas significações para leitura são destacadas. No meu entender, de certa forma, a noção de ato (prática) e a de experiência ficam resguardadas nessa nova concepção de leitura. Entretanto a produção de significação abre-se, apontando para outros significantes.

A expressão “prática de leitura” significa, assim, a formalidade de um trabalho particular e datado de apropriação e transformação de produtos simbólicos particulares e datados, por isso, também aponta para a questão política da produção social de significações novas e de novos sentidos contingentes para o indivíduo que se constitui como sujeito-leitor quando lê. Como sujeito-leitor, usa e transforma um objeto cultural que também o transforma ao ser lido. Porque não lemos, apenas, mas somos lidos ativamente pelos textos literários, e de maneira oposta ao sentido passivo dos leitores do *Kitsch* (HANSEN, 2005, p. 25).

Embora a noção de prática de leitura seja ainda mais associada à noção de texto literário, entendo que ela seja potente para pensarmos os processos mais amplos de leitura enquanto modo de estar no mundo. Vários estudos acerca da história da leitura se voltam para o registro de práticas usuais de leitura descrevendo os modos de ler de determinados momentos históricos frente ao poder e ao pensamento hegemônico de diferentes épocas. Por se afastarem de uma perspectiva marcadamente psicológica, tais estudos conseguem mostrar a contingência e a particularidade de certos discursos sobre a leitura.

Concordo com Abreu (1998, p. 15) quando afirma que a “[...] leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder”. Desse modo, conquanto a leitura seja significada como uma atividade positiva para a formação do indivíduo, ela é regulada, categorizada e circunscrita aos aspectos normativos de “aquisição” e aprendizagem de um conhecimento específico, de determinados valores culturais. A significação hegemônica para a leitura e sua validade inquestionável possuem relação com uma ideia universalizada de aprendizagem escolar e modernidade (CHARTIER, 2011; HÉBRARD, 1998).

A centralidade da leitura, tanto na perspectiva do ato de ler, quanto na prática de leitura, fica evidenciada, ainda que a leitura como prática cultural tente problematizar o conceito de literário, mostrando os processos contingentes que o formam. Abreu (2003, p.

18), citando Voltaire, explicita alguns traços do imaginário social acerca da literatura: “[...] literatura não é uma ‘arte particular’, é um nome que designa o ‘conhecimento’ de um conjunto vasto de saberes, os quais se distinguem em termos de amenidade e utilidade”. Ainda sobre esse tocante, cabe discutir como literatura, leitura e prestígio social sempre estiveram associados. Abreu (2003, p. 28, grifos da autora) destaca que

A definição moderna de literatura se fez no momento em que entraram em cena *novos* leitores, *novos* gêneros, *novos* escritores e *novas* formas de ler. Escritores e leitores eruditos interessaram-se fortemente em diferenciar-se de escritores e leitores comuns a fim de assegurar seu prestígio intelectual, abalado pela disseminação da leitura. Isso os levou a eleger *alguns* autores, *alguns* gêneros e algumas maneiras de ler como os melhores. Convencionaram chamar isso de literatura.

A respeito disso, Mello (2009) argumenta que o surgimento do gênero romance (a leitura dita extensiva) foi fundamental para que a literatura pudesse transitar pela escola como aquela que possuiria a função de humanizar os sujeitos da escolarização. Um tipo de leitura era preconizado: a que remetia aos clássicos, a denominada boa literatura, a que pudesse acumular um repertório ideal, condensado pela noção de cultura letrada (MOLLIER, 2008).

A leitura de gêneros como o romance, atualmente tão orientada para o contexto do Ensino Médio, também marcava uma distinção socioeconômica importante em outros períodos. Ele nem sempre foi visto como uma “boa” leitura, pois era um tipo de texto direcionado a pessoas com poucas capacidades intelectuais e de gosto.

Seja ou não real a premissa de que “todo mundo lê”, importa perceber que o ingresso de novos atores no mundo letrado tem como correlato o desejo de operar distinções entre “ignorantes” e “sábios”, entre “boas” e “más” leituras, maneiras corretas e incorretas de ler. A capacidade e a oportunidade de ler não poderiam borrar as distinções entre pessoas comuns e “pessoas de espírito” (ou gens d’esprit, como se dizia). A leitura extensiva e, sobretudo, a leitura de romances são banidas do universo da boa leitura (ABREU, 2003, p. 21).

Em certo período, o romance foi, como aponta Abreu (2003, p. 25),

O mais criticado dos gêneros – condenado em nome da moral, da tradição beletrística e da religião – foi o romance, não por acaso o tipo de escrito que mais crescia na preferência dos leitores. Intelectuais de prestígio empenhavam-se a escrever ataques ao romance, ao mesmo tempo em que se preparavam tratados sobre a correta maneira de ler obras de belas-letas. Toda sua preocupação consistia em não macular a produção erudita pelo contato com escritos de circulação ampla, lidos privadamente, sem a interdição de professores, padres ou pastores, sem a necessidade de conhecimento de obras e preceptivas clássicas.

Ao período moderno é atribuída a mudança de compreensão sobre o papel da leitura. Abreu aponta a presença de uma aceitação maior do chamado “proletariado intelectual”, trabalhadores que utilizavam da leitura para a sua inserção no âmbito do trabalho (ABREU,

2003, p. 23). Nesse sentido, a distinção entre os tipos de trabalho e o valor agregado por ele, dependia em grande parte da sua característica, uma dependência física para sua realização ou uma dependência do intelecto e do manuseio de materiais de registros e de leitura.

Outra distinção também passou a ser estabelecida, e essa dizia respeito ao material lido. A atividade leitora desprivilegiada era caracterizada pela leitura extensiva, especialmente a de romances, de textos sem prestígio social e a leitura privilegiada do texto poético¹¹ que revelaria o bom gosto de algumas pessoas, efetivamente leitoras.

A esse respeito, Hansen (2005, p. 20) discute:

Sabemos que “alguns brasileiros” que têm acesso a livros leem textos, principalmente de prosa e menos de poesia [...]. Como leem ficção? Não sei, pois não há dados empíricos suficientes para especificá-lo. Como leem literariamente? Temos algumas informações seguras sobre as leituras de alguns leitores autorizados, os críticos literários.

Entendo que Hansen (2005), em seu texto “Reorientações no campo da leitura literária”, compreende a linguagem como não transparente e discute a literatura a partir de um entendimento moderno para o literário. Ainda o faz afirmando a presença de um determinado grupo que detém o conhecimento necessário para acessar sentidos que o leitor comum não consegue.

[...] a leitura sempre é feita no presente de um corpo tatuado pela cultura, corpo-texto que lê textos segundo critérios culturais de ler bem ou ler mal, ler muito ou ler pouco, ler trechos ou ler volumes, ler devagar ou ler depressa, ler sequencialmente ou ler em saltos, ler em pé ou ler sentado, ler por obrigação ou ler por prazer, ler entendendo tudo ou ler não entendendo nada, é impossível esgotar as modalidades das atuações desse corpo sempre contingente, sujeito e objeto de uma história confusa em que pai, trabalho, dinheiro, política, sexo e morte definem relações sociais de força, sendo simultaneamente definidos por elas (HANSEN, 2005, p. 13).

Abreu (2003, p. 26), em sua discussão que desconstrói a compreensão positivada da leitura, destaca especialmente o papel dessa construção judicativa para a leitura, pois “quando a leitura deixou de ser apanágio de poucos, pareceu necessário encontrar novas formas de inserir distinções dentro do campo letrado, separando certos leitores e suas formas de ler da massa leitora e de suas práticas”.

A partir de uma compreensão moderna/contemporânea, a leitura é concebida enquanto prática necessária para uma formação comum, que deve se realizar de forma similar para todos. Uma atividade objetivada como potencialmente criadora, baseada na aquisição (aprendizagem) de uma coleção cultural capaz de ilustrar o sujeito, formando algum gosto

¹¹ “Ninguém duvida que a Prosa é mais fácil que qualquer Poema” de Luis Antônio Verney (1746), “Verdadeiro método de estudar”, *apud* Abreu (2003) em “Os caminhos dos livros”.

estético. Tal significação fomenta a idealização do leitor centrado e racional, capaz de modificar sua condição social no contexto burguês (MELLO, 2009).

De certo modo, entendo que a escola atual tem acolhido a aspiração de uma formação cultural ao leitor, significando a leitura como um direito associado a diferentes bandeiras¹² que assumem caráter universal e que clamam pela aprendizagem como forma de superação de contextos de exclusão social. Entretanto, entendo que novas formas de distinções de tipos de leitores e leituras são comumente criadas de forma a marginalizar leitores e modos de ler realizados na escola.

Assim, algumas práticas discursivas consideradas modernas por acolherem uma concepção de sujeito ligado às questões do trabalho (que foram veiculadas no momento da ampliação da escolarização com vistas a atender a formação de mão de obra para a industrialização) são reativadas na política de leitura hodierna. Interpreto que exista um deslocamento de sentidos em que rastros da idealização de leitor (um imaginário/uma dimensão mítica) esteja operando no âmbito dessa significação.

Conforme aponta Zilberman (1990, p. 20), analisando o contexto disciplinar até a década de 1990 destaca que, torna-se impossível desconsiderar que de todas as modalidades artísticas, somente a literatura conseguiu entrar de modo a se estabelecer na realidade escolar. Isso devido aos objetivos indicados a ela. Segundo a autora, isso, em parte, se deve a significação da literatura desde a antiguidade que, ao meu entender, torna-se ponto de ancoragem para algumas significações atuais sobre a função da literatura.

Do ponto de vista pessoal, fortalecia o ideal de *arete*, próprio ao herói que, da prática da virtude, evidenciava suas qualidades físicas e morais. Do social, reprimia o individualismo exacerbado, colocando o interesse coletivo acima do privado. Do político, sublinhava a confiança na democracia (ZILBERMAN, 1990, p. 20).

A partir de uma perspectiva denominada humanista, a leitura passa a ser teorizada como um meio de acesso à cultura letrada; a mesma possuiria um caráter de superação das adversidades sociais, já que funcionaria como via de emancipação e ilustração. Estudos que salientam essas enunciações são, geralmente, embasados em estudos literários realizados por Candido (1972) e em produção poética sobre a humanização e socialização desenvolvida Ferreira Gullar (2006).

Por meio desta pesquisa, tenho identificado trabalhos que defendem, desde 1980, a formação humana a partir formação de leitores na escola e da dominação de códigos verbais”

¹² No tocante à discussão sobre bandeiras defendidas no contexto educacional, evoco Lopes e Mendonça (2015), que, a partir da perspectiva discursiva, evidenciam tal fenômeno nos estudos em currículo.

Silva (1981, p. 67). Demanda essa mais recentemente posicionada no contexto disciplinar, conforme evidenciado nas posições de Zilberman (1990) e Candido (1979) em seu livro, literatura e formação do homem. Nesse sentido, autores e seus estudos, ainda que apresentem uma multiplicidade de diferenças no âmbito das práticas discursivas, destacam a leitura, e em contiguidade a ela, a literatura, como instrumento de formação do ser humano.

Neste estudo opero no sentido de evidenciar que, a demanda por formação de leitores está carregada de sentidos utópicos, mostrando-se *ponte e horizonte* para a mudança (SILVA, 1981), significação com ampla aceitação em uma perspectiva crítica, mas também em outras vertentes mais instrumentais do âmbito disciplinar literário. Desse modo, a leitura, literatura e formação humana acenam “para possibilidades de transformação”, como assinala Zilberman (1990, p. 37).

Neste estudo compreendo a formação humana como prática discursiva que articula diferentes posicionamentos teóricos, hibridizando-os, a partir do processo de negociação (BHABHA, 2013). Esse conjunto significante aberto à disputa, tomado como significante vazio nessa estrutura discursiva de crise é algo que procuro focalizar no processo de interpretação do material empírico. Entendo também que, em nome da promoção da leitura, da formação do leitor e frente a crise, a articulação entre diferenças ocorre como forma de superar o contexto antagônico. A crise de leitura, estrutura significante em torno da qual se formula uma cadeia de equivalências, encarna um sentido horrífico, uma vez que ameaça a formação humana, expressando a impossibilidade de a educação/escola cumprir a sua função social.

2 LEITURA: SIGNIFICANTE EM DISPUTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Apresento neste capítulo, uma interpretação da política de leitura relacionada à educação infantil, ao ensino fundamental e ensino médio, tendo como material interpretativo 112 teses dispostas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. O processo de levantamento do material referente ao ensino fundamental e Ensino Médio foi realizado entre Dezembro e Fevereiro de 2015 e o material que concerne à educação infantil entre Outubro e Dezembro de 2016.

No que tange à educação infantil, cabe salientar que a movimentação do campo pedagógico iniciado na década de 1990 interfere no posicionamento que a leitura assume na arena discursiva, isso é expresso pelas políticas de educação básica, como a LDB de 1996, as diretrizes para a formação docente na educação Infantil (1999), as diretrizes curriculares para Educação Infantil, e os indicadores de qualidade destacados pela UNICEF, UNDP e INEP.

Ainda nesse tocante, na década seguinte, as discussões sobre a educação infantil são frequentes a partir dos parâmetros nacionais (2006), que destacam a preocupação com qualidade da educação e, nesse sentido, o papel da leitura na formação da criança, seja visando a socialização, em que a leitura (literatura) infantil é vista como elemento de formação moral, seja na aquisição da linguagem, de competências e habilidades que auxiliam na aprendizagem. Tais documentos tanto diagnosticavam as precariedades do atendimento à infância quanto propunham formas de orientar o trabalho nesse contexto, no sentido de equiparar o Brasil aos países desenvolvidos ou em desenvolvimento (AÇÃO EDUCATIVA, 2004; BRASIL, 2006).

Tendo em vista a produção de políticas de leitura voltadas à educação infantil, o levantamento ora apresentado considerou as palavras-chave “leitura” e “Educação Infantil”. Destaco 56 teses que foram selecionadas por possuírem maior relação com o procedimento de busca. As temáticas mais comuns aos trabalhos partem da significação da infância, desenvolvimento cognitivo ou social, leitura, literatura, inclusão e aprendizagem. Aspectos como alfabetização, didática, escrita e formação de professores aparecem nos descritores com menor ênfase.

As instituições das quais se originam tais trabalhos estão, em sua maioria, localizadas na região Sudeste, mais especificamente em São Paulo, e no Sul. Entretanto, a região Nordeste exhibe várias pesquisas, embora dispersas, no âmbito da pós-graduação em

Educação. Quanto às produções, ressalto a existência de trabalhos desenvolvidos em campos como Letras, Educação, Psicologia, Geografia, História e Ciências Sociais.

A tabela a seguir apresenta as produções por região e campo de saber.

Tabela 1 - Teses que tematizam Leitura e Infância - distribuídas por região

Região	Estado	Área					Total
		Letras	Educação	Psicologia	Geografia	Ciências Sociais	
Sul	Paraná						0
	Rio Grande do Sul	5	6				11
Sudeste	São Paulo	3	12			1	16
	Rio de Janeiro	2	1				3
	Minas Gerais	5	2		1		8
Centro-Oeste	Goiás	3	3				6
	Brasília			1			1
	Campo Grande	1					1
Nordeste	Pernambuco	1	1				2
	Natal		2				2
	Ceará		3				3
	Paraíba	1	2				3
Norte							
Total de Teses por Área		21	32	1	1	1	56

No tocante ao conteúdo dos trabalhos, cabe ressaltar que, embora tematizem a infância, a aprendizagem e a importância da leitura nesse processo, alguns discutem, de forma pouco aprofundada a relação entre a leitura e a educação infantil, focalizando a leitura ou a infância. As pesquisas contribuem, no entanto, para a compreensão social da infância negligenciada e da relevância da escola na construção da igualdade social, e, mais especificamente, abordam como teorias da Psicologia podem assinalar para novas experiências de aprendizagem (FREITAS, 2005; ARAÚJO, 2005).

Para uma compreensão mais profícua da recorrência com que as temáticas aparecem nos estudos, organizo o quadro a seguir, na tentativa de evidenciar o campo discursivo que significa a leitura em relação à infância, destaco como interpreto o processo de hibridismo teórico, centralizando a negociação no processo articulatório. Opto por organizar o quadro a partir dos temas, bem como pela sua ocorrência, condensando os diferentes sentidos constantes nos trabalhos pesquisados. Posteriormente, saliento a maneira como interpreto tais temas de forma a evidenciar a construção deste processo argumentativo.

Entendo que, em prol da formação leitora na infância, diferentes discursos se vinculam a fim de significar a relação entre leitura e educação infantil. Nesta argumentação, procuro identificar as demandas que viabilizam tal processo articulatório.

Quadro 1 - Temas e descritores - Leitura e Educação Infantil/Fundamental I

Temas	Descritores
Leitura e aquisição da linguagem	Apresentam uma discussão sobre a aquisição da escrita, focalizando a aprendizagem de crianças de cinco anos de idade. Assumem uma estruturação teórica orientada pelos estudos em Psicologia, tanto cognitivista quanto sociointeracionista.
Literatura e cultura infantil	Apresentam a importância da literatura infantil e um contexto de cultura infantil, além da adequação dos textos a partir de uma compreensão desenvolvimentista. Alguns estudos tematizam estratégias para o trabalho de ensino, destacando a pertinência da música, do teatro e das narrativas, focando assim a relação leitura e oralidade. Destacam a importância do ambiente para a mediação, assumindo pressupostos da Psicologia e também da teoria literária. Assumem a defesa de uma formação humana, moral e ética a partir do contato com as narrativas infantis. Nesse sentido, hibridizam, aos componentes teóricos de base, pressupostos do humanismo.
Leitura e inclusão	Apresentam a defesa da inclusão de crianças, seja devido a alguma síndrome, à existência de diagnósticos de psicoses, à deficiência intelectual ou ao fracasso escolar. Os estudos destacam a relação entre professor e aluno e o processo de interação e mediação da leitura, dão ênfase às emoções vivenciadas pelas crianças quando as mesmas são estereotipadas e apresentam novas formas de entender a aprendizagem da leitura e seu ensino, como o narrar e o ouvir.
Leitura e aprendizagem, competência leitora, família	Destacam a importância dos estímulos escolares, por meio de estratégias de ensino, bem como estímulos familiares para a formação da competência leitora da criança, destacando especialmente o papel da mãe para a formação da criança leitora.
Projeções e representações de leitores	Apenas um estudo destaca a importância em problematizar as projeções de ideal de leitura na Educação Infantil, bem como as representações sobre a criança leitora ideal nesse contexto. Aponta a heteronormatividade que regula a formação leitora e como essa característica, existente na escola, pode prejudicar as experiências de leitura em crianças.
Leitura e aquisição de capital cultural	Defendem a escola enquanto espaço de acesso ao capital cultural, sendo a leitura um meio de distribuição dos bens culturais. Defende ainda a noção de <i>habitus</i> como fundamental para a socialização de conhecimentos. Este estudo está estruturado a partir das proposições de Pierre Bourdieu.
Leitura em sala de aula, tipologias textuais, diversidade, gestos de leitura, gosto literário	Abordam, a partir de uma concepção sociointeracionista, metodologias para o ensino e a aprendizagem da leitura por crianças. Destacam a questão ambiental, a importância do meio social, a importância da formação do professor de leitura, a escolha do material de leitura, as situações de sala de aula, o gosto pela leitura e o gosto literário. Associam projetos de leitura e atividades de intervenção de forma a dar respostas aos problemas de leitura no espaço escolar. Apontam a formação do gosto literário a partir do contato com uma diversidade de material de leitura.
Leitura, letramento	O estudo discute a organização escolar e os prejuízos sofridos pelas crianças com as

e alfabetização, letramento literário	políticas educacionais atuais. Defende a cultura lúdica, o letramento em detrimento ao mecanicismo do ensino no processo de alfabetização e a necessidade de práticas contextualizadas de leitura no contexto infantil, além da centralidade do interesse da criança.
Leitura de mundo, contexto disciplinar, história e geografia, compreensão de leitura	Defendem a importância da leitura para a aprendizagem especialmente no contexto disciplinar. Entretanto, defendem o interesse da criança em sua apreensão do mundo a partir da leitura. Destacam a leitura de mundo mediante o contato da criança com o espaço geográfico e pela apreensão histórica, não restringindo a leitura ao papel, ao livro e às práticas em sala de aula. Além disso, focalizam a compreensão como etapa central do processo de leitura na infância.
Políticas de formação leitora	Apresentam análises das políticas de formação leitora, especialmente das políticas do livro. Destacam a importância do livro e os problemas da formação de professores para o ensino da leitura, especialmente devido à dependência do livro didático. Destacam a necessidade de lugares e gestos adequados para a formação leitora, denunciando que, em alguns casos, embora haja acervo na escola a partir do PNBE, o mesmo não é socializado com os alunos.
Qualidade da aprendizagem e qualidade da educação	Os estudos, em geral, defendem a qualidade, apresentando modos de intervenção no contexto escolar. Nesse sentido, há ênfase para a formação do professor, os processos de mediação, a qualidade do material de leitura selecionado pelo docente e a importância da literatura infantil.

A partir da exposição que segue, organizo as principais temáticas abordadas nos trabalhos destacados, apresentando a descrição de seu conteúdo e como, a partir dos trabalhos interpreto as concepções de leitura no contexto da infância.

No quadro que segue, organizo o referencial teórico adotado nos trabalhos de forma a evidenciar a orientação dos mesmos e as articulações realizadas para a defesa de concepções de leitura no âmbito infantil. Opto em manter as nomenclaturas expressas nos textos devido à variedade de autores utilizados na construção teórica ora exposta.

Quadro 2 - Campos teóricos – hibridismo e articulação – Leitura e Educação Infantil /Fundamental I

Teorias	Autores e articulações	Temas	Concepções de leitura
Psicologia Cognitivista Psicologia Socioconstrutivista Psicologia Sociointeracionista	Piaget, Wallon, Vygotsky. Freinet, bem como das proposições de Bakhtin.	Aquisição da linguagem e aquisição da escrita Letramento Gêneros textuais, mediação, formação de acervo	Leitura como processo cognitivo dependente do desenvolvimento, da maturação, do ambiente e da mediação, papel da literatura infantil para a formação humana. Tipos de leitura. Leitura como percepção do mundo.

		literário, leitura e escrita, diversidade de material, formação humana, democracia, percepção	
Psicologia Desenvolvimentista e Ambiental	Charlot, Wallon. Freinet, Vygotsky e Piaget. Freinet, Wallon, Vygotsky.	Fracasso escolar, afeto, intervenção, relação, interação	Leitura como processo cognitivo dependente do desenvolvimento, consideração positiva da criança e de suas emoções. Leitura como forma de garantir a aprendizagem escolar. Leitura como percepção do mundo.
Psicolinguística, Linguística	Teoria semiótica de Peirce associada às proposições de Guattari e Deleuze.	Novas metodologias para o trabalho com a leitura	Leitura de mundo , forma de estar no mundo e se relacionar com ele, leitura como expressão do leitor vivente.
Psicanálise associada à Psicolinguística e à Literatura	Freud e Lacan, Italo Calvino.	Inclusão, patologias, sujeito, subjetivação, literatura	Leitura como possibilidade de formação do sujeito .
Psicologia e Filosofia Existencial	Compreensão existencial, fenomenológica, associada à Teoria Sócio-histórica e ambiental: Merleau Ponty, Bachelard, Husserl e Heiddiger; Charlot, Wallon, Freinet; Vygotsky e Piaget. Freinet, Wallon, Vygotsky.	Experiência de leitura, existência, singularidade, socialização, mudança social, mediação e relação	Leitura para além do papel, expressão do ser, forma de socialização e formação cultural. Leitura como percepção do mundo.
Abordagem Sócio-histórica	Articulação entre Sócio-histórica e história cultural: Vygotsky, Smith e Morin, Chartier, Lajolo e Zilberman.	Mediação, processo de leitura, conhecimento,	Leitura como processo de socialização , construção do conhecimento, de

		práticas de leitura, letramento literário, literatura	formação humana.
História Cultural, Sociologia da Infância, Antropologia da Infância	Articulação entre Sócio-histórica, história cultural, Letramento Literário e, de forma mais tímida, a Teoria Cognitivista: Chartier, Vygotsky, Smith e Morin, Lajolo e Zilberman. Bourdieu associado aos autores da teoria literária e literatura infantil – Benjamin, Bettelheim, Abramovich, Cagliari, Amarilha, Lajolo, Silva, Traça, Cunha, Freire, Perroni.	História da infância, leitura de mundo, ludicidade, narrativas, campo simbólico, tipos de leitura, capital cultural, <i>habitus</i>	Leitura como prática cultural, literatura como modo privilegiado de construção da experiência de leitura. Leitura como meio de aquisição de conhecimento, capital cultural, superação.
Estética da Recepção	Teoria da Recepção com Iser e Jaus associadas a autores da Neuropsicologia, como Luria, e da Psicologia Sócio-histórica e da literatura infantil, como Bettelheim, Coelho e Amarilha.	Contato da criança com o texto, qualidade do material lido, atividade de leitura, processos psicológicos, interação, literatura infantil, tipos de leitor	Leitura como experiência estética singular, como potencializadora para o desenvolvimento humano, literatura infantil como meio de socialização privilegiado. Leitura como apropriação.
Teoria Literária, Letramento Literário e Literatura Infantil	Letramento literário associado à teoria literária, literatura infantil, estética da recepção. Barthes, Morin e Candido, Iser, Magda Soares. Lajolo, Zilberman, Coelho, Rocha e Leonardo Arroyo, associados à estética da recepção com Jouve, em articulação com postulados de Chartier acerca da cultura e da escrita. Jouve e Coelho. Le Breton associado às reflexões dispostas por Piaget, Freinet e Vygotsky.	Formação humana, modos de intervenção e formação leitora, competência leitora e escrita, prazer, formação do gosto literário Corpos infantis Desejo pela leitura	Tipos de leitor. Leitura como prática social e cultural, fonte de prazer e meio de aprendizagem e superação de problemas educacionais. Leitura como possibilidade de mudança interna (ser) e domínio da realidade externa, na relação com o conhecimento e com

	<p>Bachelard, Zumthor e Elie Bajar.</p> <p>Zilberman, Paulino e Cosson, associados a Candido, Coelho, Silva e Lajolo, articulando teorizações sobre estratégias (pedagogia) de leitura.</p> <p>Articulação com autores estrangeiros, como Dukin, Harvey e Goudvis, a partir de traduções e recontextualização de Solé e Kleiman.</p> <p>Bajar.</p>	<p>Compreensão de leitura, analfabetismo funcional, imaginação e poética</p> <p>Leitura e apropriação do conhecimento, possibilidade de aprendizagem e mudança</p>	<p>os outros.</p> <p>Leitura como apropriação.</p>
--	--	--	---

Neste exercício, escolhi agrupar estudos sobre a infância, tantos os desenvolvidos no contexto da Educação Infantil como os que dizem respeito à primeira fase do Ensino Fundamental, uma vez que os mesmos discutem suas respectivas concepções de leitura tendo como referência a infância, interpreto isso como algo positivo à política de leitura.

No tocante ao conteúdo dos trabalhos, é possível destacar a multiplicidade de autores e vertentes teóricas, sendo a Psicologia, sociointeracionista, construtivista e ambiental, utilizada para subsidiar diferentes enfoques e abordagens temáticas. Nesse sentido, cabe destacar que os trabalhos operam com a sociabilidade entre leitura e escrita, de forma a considerar leitura um processo mais amplo que o manuseio do texto escrito, ainda que haja grande valorização do material literário escrito como forma de viabilizar o trabalho da leitura (QUEIROZ, 2006; VASQUEZ, 2008; SALES, 2009; FARIAS, 2010; SILVA, 2012; SICCHERINO, 2013).

Outra defesa comum nos trabalhos diz respeito ao caráter cognitivo da leitura, esta vista como um processamento oportunizado pela percepção e pela memória, ressaltando os estudos em Psicolinguística realizados a partir de 1960. Como exemplo, cito Farias (2010), que destaca os esquemas mentais que viabilizam o sucesso desse *processamento*.

No que se refere às formas de intervenção, os estudos salientam estratégias possíveis de serem realizadas pela escola em parceria com a família, mobilizando, para tal, a teorização de Vygotsky, e centralizando, portanto, os processos de mediação. Ainda no contexto da Psicologia, a Psicanálise se evidencia como forma de compreensão e intervenção escolar. Em alguns estudos ela é relacionada à possibilidade de estruturar a ação pedagógica do professor

frente a contextos de exclusão social, seja devido a condições econômicas ou devido às necessidades específicas da criança.

Outros trabalhos se apoiam nos pressupostos da linguística articulando-a com a Psicanálise lacaniana, apostando na ideia de discurso como laço social e procurando compreender como se dá a apreensão do simbólico no contexto de interação entre a criança dessa faixa etária e o adulto. A psicanálise subsidia ainda outros estudos que focalizam a psicose infantil e a inclusão social de crianças com necessidades específicas (VASQUEZ, 2008; BARBOZA, 2010, CARVALHO, 2011).

O tema inclusão ainda é abordado de forma a evidenciar metodologias alternativas para o trabalho com a leitura com crianças com deficiência visual ou cerebral. Podendo ser considerada um estímulo para o desenvolvimento humano, a escuta literária no âmbito infantil passa a ser considerada um método para a vivência da leitura em sala de aula. É possível destacar que os trabalhos sobre inclusão, em sua maioria, focalizam o viés psicanalítico, especialmente o freudiano e o lacaniano, bem como a abordagem filosófica hermenêutica.

Aspectos da inclusão de crianças com deficiência intelectual na escola são destacados de forma a explicitar que a diferença não representa impossibilidade de formação leitora. Para além da deficiência, os estudos em inclusão também discutem o fracasso escolar. A significação de leitura enquanto descoberta e invenção se evidencia nesse contexto. A condição afetiva de crianças em fracasso escolar é problematizada. Nesse entender, a afetividade é pensada por meio da relação estabelecida entre crianças com outras crianças e entre a criança e o professor (VASQUEZ, 2008; SALES, 2009; BRITO, 2011; CARVALHO, 2011).

O hibridismo teórico entre os campos da Psicologia parece ser motivado pelo termo desenvolvimento humano, demanda que identifique ser instituída em diferentes trabalhos e que parece ser o ponto nodal desse processo articulatório. Desenvolvimento humano é significado de diferentes formas e a partir de diferentes enfoques teóricos no contexto dos estudos, desse modo, parece existir tanto uma significação orientada pela perspectiva cognitiva e comportamental, expressa nos *domínios* de Bloom, sendo eles: cognitivo, afetivo, psicomotor (LUCHESE, 2011) e simplificada na noção de habilidades e competências do indivíduo (criança), quanto uma compreensão mais voltada para a teoria construtivista, interacionista, ambiental, em que o social é centralizado, por meio dos conceitos de socialização, interação, afetividade.

No último caso, os estudos, em sua maioria, se orientam pela perspectiva da Psicologia Desenvolvimentista e Ambiental, trazendo contribuições de Freinet (com a ideia de que o fora

da sala de aula contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento, Wallon, especialmente discutindo a relevância do ambiente, Vygotsky, discutindo aspectos relacionados à mediação, a interação e também a formação dos professores para o trabalho no contexto infantil, e Piaget, em uma visão mais centrada nas fase do desenvolvimento, na maturação biológica e nas condições para o desenvolvimento infantil.

A aquisição da linguagem em crianças de cinco anos é centralizada em alguns estudos. De certo modo os trabalhos justificam a linguagem como o fundamento da aprendizagem escolar, sendo a maneira como a criança experiencia o texto, definidora da aprendizagem escolar exitosa, uma vez que se mostra enquanto forma de constatar a qualidade da aprendizagem, seu sucesso ou fracasso (FARIAS, 2010; SILVA, 2012).

A base teórica dos trabalhos que abordam a literatura infantil, é composta por autores de diferentes enfoques analíticos, como Bettelheim, Coelho e Amarilha; da Teoria da Recepção, como Iser e Jauss; autores da Neuropsicologia, como Luria; e da Psicologia Sócio histórica. Candido, da literatura infantil, especialmente com Lajolo, Zilberman, Rocha e Leonardo Arroyo, da estética da recepção, com Jouve, bem como nos postulados de Chartier acerca da cultura e da escrita. Como resultados, destaca-se a leitura como importante elemento de mediação para o desenvolvimento infantil e a leitura como uma vivência importante para este (BRITO, 2011; MENNA, 2012).

Alguns estudos privilegiam o arcabouço teórico da história cultural, baseando-se especialmente em Chartier, Lajolo e Zilberman. As histórias de diferentes práticas de leitura são elencadas tanto no que diz respeito ao período medieval moderno quanto ao contemporâneo. Nesse sentido, salienta-se o papel da Igreja nas normatizações do processo de ler, das questões de gênero que envolvem a leitura e, atualmente, das crises pelas quais passam a educação e a aprendizagem, especialmente de língua portuguesa, mediante os dados socializados no contexto educacional, além de destacar a possibilidade de trabalho com textos diversos, na perspectiva das tipologias textuais, especialmente a partir de quadrinhos e contos de fadas. (SILVA, 2013; SILVA, 2014; FRONCKOWIAK, 2013).

Em proximidade a discussão teórica, a partir do arcabouço teórico da Antropologia da Infância, as linguagens veiculadas no cenário infantil de forma a serem percebidas pelos adultos são enfatizadas. A linguagem imagética ganha maior centralidade, sendo associada ao brincar, assumindo um caráter lúdico. Além disso, o trabalho realça o papel das narrativas como formadoras de memórias infantis, uma vez que estruturam o campo simbólico apreendido pela criança. (FARIAS, 2010; FRIEDMANN, 2011; SILVA, 2012),

As políticas de leitura do livro e de formação leitora também são destacadas de forma a tentar evidenciar o acervo da escola e as atividades de leitura realizadas. Como resultados, assevera-se que, a presença do material de leitura na escola não garante a promoção da leitura na escola. Nesse entender, além de apresentar as nuances da política de leitura em questão e a sobreposição das políticas federais, estaduais e municipais, expressas como divergentes, destaca-se a necessidade de formação de mediadores de leitura para que haja efetivação da política de formação leitora. (PEREIRA 2013; SAMPAIO 2014).

A compreensão de leitura a partir do alinhamento aos pressupostos da fenomenologia agrega mais posicionamentos teóricos, propondo uma visão holística da leitura, baseada na percepção. Trabalhos no âmbito de campos disciplinares diferenciados de destacam nesse contexto discursivo, seja na geografia ou na história, os estudos apontam para a leitura do espaço público. Como lente teórica, a investigação traz os sentidos para a percepção tanto na Psicologia quanto na Filosofia, ressaltando, desta última, autores como Merleau-Ponty, Bachelard, Husserl e Heiddiger (GUIMARÃES, 2009; SILVA, 2013).

A produção de textos destinados à criança no âmbito das disciplinas de História e de Geografia similarmente é tematizada nos estudos. Sendo embasada na história cultural, a pesquisa mostra-se como um dos poucos trabalhos a relacionar leitura às disciplinas escolares. Embora focalize a produção de textos e não especificamente a recepção dos mesmos, considera a produção de leitura de forma a contribuir para a discussão acerca da leitura como pressuposto da aprendizagem (GUIMARÃES, 2009; FERNANDES, 2009).

Nos trabalhos levantados, a relação entre família e escola para a formação da competência leitora é tratada como elemento formador para a aquisição da leitura-escrita. Aborda-se, nesse entender, as estratégias possíveis e o impacto das mesmas na formação da criança. O estudo focaliza as intervenções necessárias para que a aprendizagem da leitura ocorra. Como enfoque, o estudo aposta em uma compreensão sócio histórica associando tais elementos teóricos a argumentos da Teoria Cognitiva e a postulados de autores como Smith e Morin. Além disso, a definição de leitura demanda, no trabalho em questão, o conceito de alfabetização, associando-o ao de letramento (FARIAS, 2010; BARBOZA, 2010).

Há poucos estudos que enfatizam o desejo pela leitura, embora alguns estudos discutam de forma mais intensa a imaginação e a criatividade, especialmente a partir de Elie Bajard. A qualidade do ensino é problematizada em diferentes estudos, vários deles com o perfil interventivo. A existência de um cenário de crise condensado pelo significativo analfabetismo funcional surge nesse contexto como algo a ser destacado. Desse modo, ressalta-se a importância da literatura para a mudança do quadro esboçado, associando o

conceito de letramento como oportuno para a resolução das problemáticas educacionais. A aquisição da linguagem, parece aglutinar-se à ideia de aquisição de cultura. Como resultados, o estudo assinala a abertura das professoras para atividades inovadoras, conciliando assim a emoção estética e a capacidade produtiva, destacando que, embora tente-se regular, as crianças se expressam a partir de diferentes modos, sendo a leitura e a escrita alguns deles, geralmente mais privilegiados no contexto escolar em detrimento da escuta e da oralidade (FRONCKOWIAK, 2013; SILVA, 2014).

A potencialidade do trabalho com gêneros textuais diversos no contexto da infância, não é tema muito explorado. Os trabalhos defendem o uso sistemático da literatura infantil, devido ao seu potencial enriquecedor para a formação humana, sendo a escolha das boas obras de literatura uma atividade importante para o professor, que nem sempre possui formação para tal. No que diz respeito à caracterização da literatura infantil, a pesquisa a define enquanto objeto cultural e artístico que possibilita a aquisição da leitura pela criança, bem como a ampliação do acervo literário (SILVA, 2013; SILVA, 2014).

No tocante ao perfil teórico assumido para o ensino da leitura, o trabalho se respalda na noção de letramento literário de Zilberman, Paulino e Cosson, nos estudos sobre literatura de Candido e literatura infantil de Coelho, e nas discussões sobre leitura de Silva e Lajolo, articulando tais teorizações às estratégias de leitura advindas de um contexto estadunidense, tendo como principais representantes Harvey e Goudvis, e proposições traduzidas e difundidas por Solé e Kleiman no contexto educacional brasileiro (SILVA, 2014).

Cabe salientar que, a partir desse arranjo teórico, há maior focalização nas competências e habilidades de leitura, bem como na compreensão do material lido, sendo isso possível a partir do conhecimento prévio, das conexões, da visualização e da inferência. Outro aspecto a ser ressaltado se refere ao antagonismo ao ensino tradicional, ao uso exclusivo do livro didático, aos significados da leitura como fruto da escuta (como produção sonora) e, especialmente, ao sentido de leitura como decodificação (FRONCKOWIAK, 2013; SILVA, 2013; SILVA, 2014).

No que se refere ao Ensino Fundamental, o procedimento de busca foi realizado a partir dos termos “leitura” e “Ensino Fundamental”. Para esse tema foram encontradas 253 teses desenvolvidas pelos programas. Realço nesta apresentação 41 teses, que estão distribuídas por campo de saber, bem como por região, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2 - Teses que tematizam Leitura e Ensino Fundamental – distribuídas por região

Região	Estado	Área					Total
		Letras	Educação	Psicologia	Informática na Educação	Medicina	
Sul	Paraná	1	0	0	0	0	1
	Rio Grande do Sul	2	5	0	2	1	10
Sudeste	São Paulo	0	12	2	0	1	15
	Rio de Janeiro	1	0	0	0	0	1
	Minas Gerais	0	4	0	0	0	4
Centro-Oeste		0	0	0	0	0	0
Nordeste	Pernambuco	1	2	1	0	0	4
	Recife	0	1	0	0	0	1
	Ceará	0	3	0	0	0	3
	Alagoas	1	0	0	0	0	1
	Paraíba	1	0	0	0	0	1
Norte		0	0	0	0	0	0
Total de Teses por Área		7	27	3	2	2	41

A partir da exposição que segue, organizo as principais temáticas abordadas nos trabalhos ora destacados, de forma a descrever seus conteúdos, bem como os temas mais assinalados no contexto do ensino fundamental.

Quadro 3 - Temas e descritores – Leitura e Ensino Fundamental

Temas	Descritores
Crise de leitura e de aprendizagem	Apresentam articulação entre diferentes demandas para a política de leitura. Destacam a existência de uma crise de leitura/crise de aprendizagem, a qual deve ser combatida por meio de uma renovação no ensino da leitura.
Avaliações de larga escala e os índices de insuficiência da leitura	Apresentam resultados das avaliações de larga escala como evidência da insuficiência de leitura e do fracasso escolar.
Fracasso escolar e patologias relacionadas à leitura	Argumentam, a partir de testes cognitivos, a existência de patologias responsáveis pelo fracasso escolar, uma vez que as mesmas impedem a formação da competência leitora.
Ensino de leitura e modelos de intervenção	Apresentam críticas aos métodos de ensino da leitura, apontando a necessidade de novas metodologias para o ensino da leitura, novos métodos a serem realizados no contexto escolar. Destacam ainda a má formação dos professores, a ausência processos bem-sucedidos de mediação. Destacam a negligência quanto ao cumprimento das determinações dos documentos curriculares em relação ao ensino.
Leitura e aprendizagem, competência leitora, família (mãe)	Destacam a importância dos estímulos escolares, por meio de estratégias de ensino, bem como familiares para a formação da competência leitora da criança, enfatizando especialmente o papel da mãe para a formação da criança leitora.
Processos de identificação barrados pelo professor (não) leitor	Apontam a falta de leitura entre os professores, o que ocasionaria a ausência de identificação entre alunos e professores. Os professores precisam ler, gostar de ler para ensinar essa prática aos alunos.
Literatura infantil e formação moral	Apontam para o papel da literatura na formação humana, especialmente quando esta está orientada para a formação moral e ética mediante narrativas infantis.
Leitura em sala de aula, tipologias textuais, diversidade, gestos de leitura, gosto literário	Abordam, a partir de uma concepção sociointeracionista, metodologias para o ensino e a aprendizagem da leitura por crianças. Destacam a questão ambiental, a importância do meio social, a importância da formação do professor de leitura, a escolha do material de leitura, as situações de sala de aula, o gosto pela leitura e o gosto literário. Focalizam o texto, associando projetos de leitura e atividades de intervenção de forma

	a dar respostas aos problemas de leitura no espaço escolar. Apontam a formação do gosto literário a partir do contato com uma diversidade de material de leitura.
Leitura, letramento e alfabetização; Letramento literário; Tecnologia da leitura Material didático, livro didático	Apontam a rivalização entre tais processos, denunciando métodos ultrapassados de alfabetização. Discutem a organização escolar, os prejuízos sofridos pelas crianças com as políticas educacionais atuais. Defendem a cultura lúdica, o letramento em detrimento ao mecanicismo do ensino no processo de alfabetização, a necessidade de práticas contextualizadas de leitura, defendendo ainda a centralidade do interesse da criança. Discutem a utilização das tecnologias para a superação dos problemas de leitura. Apontam a fragmentação do conhecimento e a dependência do professor em relação ao livro didático.
Leitura de mundo; Contexto disciplinar; Compreensão de leitura	Defendem a importância da leitura para a aprendizagem especialmente no contexto disciplinar. Entretanto, defendem o interesse da criança em sua apreensão do mundo a partir da leitura. Destacam a leitura de mundo mediante o contato da criança com o espaço geográfico e pela apreensão histórica, não restringindo a leitura ao papel, ao livro e às práticas em sala de aula. Além disso, focalizam a compreensão como etapa central do processo de leitura na infância.
Leitura e conhecimento prévio	Destacam a importância do conhecimento prévio do aluno como ponto de partida para se chegar ao conhecimento científico ou cultural. Destacam a importância da ludicidade na aprendizagem da leitura.
Leitura e acesso ao conhecimento	Destacam a atividade de ler como forma privilegiada de acesso ao conhecimento, assinalando tal acesso como um direito a ser garantido pela escola.
Leitura e apropriação de informações	O estudo destaca a leitura como apropriação, metaforizada a partir do campo alimentar. Destaca a noção de dieta cultural, pela qual o mediador-professor/a escola se torna responsável.

No quadro que segue, organizo o referencial teórico adotado nos trabalhos de forma a evidenciar a orientação dos mesmos, as articulações realizadas para a defesa de concepções de leitura no Ensino Fundamental.

Quadro 4 - Campos teóricos – hibridismo e articulação – Leitura e Ensino Fundamental

Teorias	Autores e articulações	Temas	Concepções de leitura
Psicologia Sociointeracionista	Vygotsky. Bakhtin. Smolka.	Mediação, ensino da leitura Gêneros textuais, mediação; diversidade de material, formação de professores	Leitura como forma de interação com o mundo, formação cultural.
Ensino de Língua Materna (Sociolinguística); Psicolinguística, Psicologia Cognitiva, linguística; Letramento e letramento literário, articulação com a Sociologia da Leitura, teoria histórico-cultural	Wanderley Geraldi, Magda Soares. Kintsch, Foucambert e Goodman, Zilberman.	Trabalho com o texto em sala de aula, letramento, aquisição da linguagem; fins pedagógicos da leitura, fonte de entretenimento e prazer Mediação, metodologias de ensino Procedimentos de leitura, formação de proficiência, modelos de leitura Paixão pela leitura, contato com o livro, ler como aventura, como forma de amadurecimento	Leitura como forma de garantir a aprendizagem escolar. Leitura como possibilidade de formação humana. Democratização da leitura/democratização do conhecimento. Formação moral e afetiva. Leitura como compreensão.

		Formação leitora	Leitura como meio de viabilizar a autonomia. Leitura como forma de fugir do real. Leitura como prática cultural. Leitura como meio de possibilitar igualdade.
Letramento digital articulado à noção de tipologias textuais	Magda Soares.	Ciberinfância, realidade digital em oposição ao livro didático Ferramentas pedagógicas Domínio de escrita, domínio da leitura, proficiência em leitura, capacitação, instrumentos digitais, alfabetização digital	Leitura como meio de inserção, formação da cidadania.
Psicologia Cognitiva	Piaget.	Decodificação, compreensão, interpretação, enquanto etapas da leitura Estímulos e respostas Transtorno de leitura Problemas cognitivos, intervenção	Leitura como processamento de informação. Leitura como instrumento de aprendizagem. Leitura como processo de sistematização de conhecimento.
Estética da recepção, articulação com as considerações sobre o caráter social da leitura	Iser articulado às proposições de Paulo Freire.	O valor da literatura para a aprendizagem	Leitura como experiência estética e de socialização.
Psicologia Construtivista e Psicolinguística	Emília Ferreiro e Teberosky.	Alfabetização e construção do conhecimento, métodos	Leitura como meio de garantir desenvolvimento humano e construir conhecimento.

A respeito das práticas discursivas em questão, foi possível compreender que existe uma articulação entre diferentes demandas para a política de leitura que parte da ideia de crise de leitura/crise de aprendizagem, relacionada com um evidente problema no currículo, com a insuficiente formação do professor e com uma mediação fracassada na escola. Tais suposições comumente são sustentadas por índices de insuficiência de leitura e de aprendizagem, sintetizados pelas avaliações de larga escala realizadas pelo Ministério da Educação. Os

trabalhos ora levantados não questionam tais avaliações e acolhem seus resultados na contextualização do objeto de estudo, bem como na justificativa de sua relevância.

A ideia de crise de leitura agrega significantes como “fracasso escolar”, “crise de aprendizagem”, “dificuldade de aprendizagem” e “analfabetismo”. Torna-se comum aos estudos o levantamento de problemas relacionados à aprendizagem da leitura, significada ainda pela inadequação dos métodos utilizados pelo professor em sala de aula (CLARAS, 2011).

Os trabalhos em questão, mesmo assumindo posicionamentos distintos em suas pesquisas, utilizam perspectivas etnográficas, estudos que focalizam o cotidiano da escola, combinados, às vezes, com análise de material didático e revisão de estudos no campo. Nesse sentido, o relato de experiências de leitura realizadas em sala de aula, após período de observação e diagnóstico, torna-se algo em comum nas pesquisas desenvolvidas sobre leitura.

Muitos dos estudos procuram, por meio da pesquisa-ação, intervir, modificar a realidade escolar. Tal intervenção, por vezes, restringe-se à crítica aos métodos do professor e à inserção, por meio de projetos, de diversos gêneros textuais na sala de aula. Alguns trabalhos tendem a apresentar documentos curriculares, confrontando a realidade percebida de forma a demarcar como deveria ser e como de fato o ensino da leitura ocorre na escola. Há, nesse entender, uma crítica ao ensino individual da leitura, baseado exclusivamente na memorização.

Entendo que, acerca disso, tenta-se marcar uma oposição à abordagem cognitiva da leitura, condensada pelo significante “alfabetização”. No processo articulatório, são significantes flutuantes a decifração e a decodificação. O que se enfrenta é uma abordagem que, mesmo tendo se ressignificado ao longo dos anos, mantém uma compreensão textual permeada de sentido (o sentido está no texto), produto a ser apreendido pelo aluno.

Tal entendimento posiciona o leitor como proficiente ou como sujeito que fracassa. O que se deseja negar, grosso modo, é uma aprendizagem baseada exclusivamente em habilidades e competências do alunado. Frente a essa prática discursiva, formaliza-se uma articulação enunciativa sócio histórica, que provoca um deslocamento da problematização e do fracasso escolar situado no aluno, condensada pela ideia de crise de leitura, para o processo de mediação, por contiguidade, para o professor, bem como para a formação de professores.

As pesquisas ora problematizadas, ao apontarem as deficiências do ensino da leitura mediante práticas tradicionais, demandam a presença da vertente sociocultural, que passa a ser entendida como necessária para o enfrentamento da crise da leitura. Tal crise, nessa perspectiva, seria causada pela compreensão da leitura como prática de decodificação.

As referidas investigações apontam para a escassez de estudos ancorados em Bakhtin e Vygotsky (e nos pressupostos da interação e mediação). Entretanto, no levantamento realizado neste trabalho, foi possível identificar que os mesmos são os autores mais citados no recorte de dez anos.

Já entre os brasileiros, os mais referenciados são Wandeley Geraldi (problematizando, a partir de experiências em sala de aula, o ensino da produção textual, da gramática e da leitura) e Magda Soares, com a noção de letramento em oposição à alfabetização, bem como na reflexão sobre as metodologias utilizadas em sala de aula para o ensino da leitura/escrita, o método sintético e o analítico e a concepção de consciência fonológica, sobre a qual parece não haver acordo entre os pesquisadores.

O significante “letramento” é enunciado nos estudos enquanto um termo que, além de negar a noção de alfabetização, consegue coadunar posicionamentos diferenciados sobre a leitura tanto na área da Educação quanto na área da Linguagem. Tal significante surge em um contexto em que se torna necessário ensinar o professor, prepará-lo para que o mesmo possa ensinar a leitura a seus alunos. Os estudos mencionados operam a partir de uma rivalização entre alfabetização e letramento, desconsiderando publicações de Soares (2004, 2008), que evidencia que ambos os processos são contíguos.

Sobre o docente, os estudos afirmam existir uma defasagem de leitura e uma defasagem teórica, as quais impossibilitam o trabalho crítico do profissional da educação, bem como processos de identificação entre alunos e professores (não) leitores. São significantes comuns a tal registro “fracasso escolar”, “insucesso escolar”, “leitura eficaz” e “aprendizagem de conteúdo”. Cabe registrar que diferentes modelos de intervenção são apresentados como solução para o problema.

Em trabalhos mais recentes, o termo “tecnologia da escrita” passa a ser cunhado por estudos acerca do letramento. Compreendo que talvez esse uso esteja relacionado à contraposição de um processo de alfabetização funcional e artificial em oposição à ideia de letramento. Esta, nos estudos ora destacados, aparece como resolução dos problemas de aprendizagem em sala de aula.

Nesse contexto, destaca-se o trabalho com fragmentos textuais, geralmente textos de imprensa, poesia e HQ. Sobre esse aspecto, há grande número de trabalhos que questionam a validade dos livros didáticos, abordando seu potencial para o trabalho pedagógico e a autonomia do professor frente ao material de instrução. Em certo sentido, defende-se que o professor não seja capaz de utilizar o material de forma adequada.

Entendo que, para os pesquisadores dos estudos levantados, a leitura possui tanto um caráter estético, em que se busca o deleite, quanto um fim pedagógico, em que ler é entendido como instrumento de aprendizagem. Essas considerações podem ser condensadas pelas discussões de Benvenuti (2011, p. 21 citando Iser 1984, 1989, 1996, 1999a, b, c), que discute o valor da literatura para a aprendizagem no contexto escolar.

Tal ideia, baseada no escrito de Iser, do enriquecimento da educação com o trabalho da literatura, passa a ser articulada com pressupostos de Paulo Freire, uma vez que considera um conjunto de conhecimentos, valores e normas sociais que o aluno traz consigo quando adentra no âmbito da escolarização.

Citando Soares (2009), alguns dos estudos defendem a existência de três formas de leitura: a funcional, que estaria mais relacionada aos fins pedagógicos; a de entretenimento, que aponta para a leitura como atividade prazerosa; e a literária, que cumpriria o papel da formação humana.

Significantes como “tecnologia da leitura” são recorrentes nesse registro, como em uma extensão da noção de tecnologia da escrita. Tecnologia da leitura/escrita são termos que tendem a significar, em alguns momentos, um letramento malsucedido, denominado nos trabalhos como letramento fraco, termo traduzido em outros momentos como alfabetização (SOARES, 2003).

Letramento literário, como extensão do letramento, aparece nos estudos ora discutidos como algo fundamental à aprendizagem da leitura, por meio da literatura e das noções de usos sociais da língua. Os estudos destacam que a literatura infantil pode ser um meio de a criança aprender a desenvolver a leitura como fonte de prazer. A articulação dessa noção com a Sociologia da Leitura procura destacar que o letramento preconiza a democratização da leitura e, desse modo, da aprendizagem/do conhecimento (CÉ LUFT, 2014).

Jouve (2010), em diversos momentos se posiciona a respeito de como o prazer e a leitura se conectam, geralmente, fazendo-o a partir dos escritos de Barthes. Este autor, que comumente é utilizado no contexto da defesa da leitura destaca que,

Pessoalmente, penso que é necessário distinguir a esfera privada da esfera pública. No plano individual, a busca do prazer é uma motivação suficiente e pouco importa sua origem. No plano coletivo, devemos nos fazer a seguinte pergunta: será que o docente pode se sentir satisfeito ao apenas suscitar o prazer de ler ou deve orientar o gosto para textos específicos? Os estudos literários não têm a mesma finalidade que a leitura privada (JOUVE, 2010, p. 210)

Na perspectiva de letramento literário, Zilberman e Candido são referenciados, geralmente para a construção de uma enunciação sobre o direito à literatura como bem cultural e como possibilidade de formação humana. A literatura infantil seria capaz, nesse registro, de formar as crianças moralmente e afetivamente. Quando problematizados, os contos de fadas aparecem como gênero privilegiado, embora os gibis e textos de ação se mostrem em situações de ensino da leitura.

No que diz respeito à literatura e sua relação com a infância, alguns estudos articulam as discussões da psicolinguística associando-a com teóricos da neurociência e da literatura infantil. Dessa forma, muitas vezes a leitura é esboçada como um processo, estruturado e esquemático, sendo particularidade de os estudos destrinchar como se dá a compreensão e apreciação do texto literário pela criança. Autores como Kintsch, Foucambert e Goodman são citados para embasar as discussões acerca do procedimento da leitura nas crianças, centralizando a importância da compreensão do texto para a formação da proficiência em leitura (SILVA, 2009).

A relação do aluno com a leitura parece ser significada ainda pela aproximação da criança com o livro e, nesse complexo discursivo, termos como “paixão pela leitura”, “ler como aventura”, como “forma de amadurecimento”, de “viabilização da autonomia” e a “independência” são reativados.

Nesse sentido, observo que autonomia está mais vinculada às ações do professor que à atividade leitora da criança. Entretanto, parece existir um imaginário que alude ao livro e à literatura infantil um contexto de fuga do real, de isolamento no processo de leitura, algo produtivo para a constituição de uma identidade leitora infantil.

A Teoria Cognitiva da linguagem estrutura alguns dos trabalhos, embora em menor número, na Letras e na Educação, aparecendo como principal referência nas áreas de Informática, Psicologia e Medicina. Novos campos de estudo sobre a leitura, como a Psicologia e a Medicina, mantêm uma estruturação discursiva que utiliza como argumento a ideia de um processamento em que decodificação, compreensão e interpretação são destacadas de forma linear e etapista (LIMA, 2006).

Saliento que as práticas discursivas dessas áreas, embora inseridas na educação, caracterizam-se como formações discursivas ligadas à saúde, que tentam intervir na crise de leitura a partir da mensuração do problema cognitivo e sua possível resolução (GOMES, 2008; GUIDETTI, 2013; NUNES, 2009; OLIVEIRA, 2012).

Como exemplo, em Gomes (2008), é utilizado o teste de Cloze (baseado no princípio de estímulo/resposta), em que se lacuna partes do texto, cabendo ao aluno preenchê-las de forma eficiente e demonstrar uma compreensão global do campo semântico em questão.

A pesquisa de Hayashi (2007) trabalha com a noção de estímulo e resposta e utiliza testes de prontidão para mensurar a capacidade leitora de crianças. É comum, nesse contexto discursivo, a utilização de significantes como “transtorno de leitura”, “comportamento do cérebro no ato de leitura” e “processamento da informação”.

Ainda sobre o significante “processamento”, aponto que os estudos se articulam a posicionamentos relativos à “tecnologia da leitura”, que seria entendida mais como um uso social da língua em trabalhos desenvolvidos no campo da Informática na Educação. Ao meu entender, esse foi outro campo que, reagindo às acusações de que a tecnologia ameaça a identidade leitora, posiciona-se na cadeia de significação articulando-se às demandas dos teóricos da Psicologia Cognitiva.

Penso que práticas discursivas sobre a crise de leitura e aprendizagem associadas à patologização do aluno-leitor tenha propiciado tal articulação. Nesse tocante, o enfrentamento para isso, a partir da perspectiva sócio histórica, tem sido defender a mediação competente para a superação do fracasso escolar.

Em ambas as perspectivas, o conhecimento prévio do aluno passa a ser o início para o professor desenvolver o conhecimento científico ou cultural. Na primeira abordagem, o professor trabalha a ideia de leitura como um processamento da informação visualizada e memorizada. Já no outro posicionamento, há a ideia de construção de uma aprendizagem mediada pelo professor, que utiliza exclusivamente a diversidade de textos em sala de aula.

Nesse cenário, a leitura se mostra como um instrumento da aprendizagem de um conhecimento que a escola precisa sistematizar e oportunizar ao aluno. As práticas discursivas acerca dessa função da escola defendem que tal procedimento não pode ser dissociado do prazer, deslocado para o sentido de lúdico. A participação da família na construção da identidade leitora da criança também é mencionada, não sendo ainda, entretanto, uma demanda amplamente difundida (GUIDETTI, 2013).

A perspectiva de interpretação do texto nos pressupostos da linguística textual é combatida, especialmente no tocante à afirmação de uma presença de sentido no texto. Há uma defesa que alude para a construção do sentido, negando assim a premissa que busca conhecer o que o autor quis dizer. A luta pela significação da escola como lugar de oportunizar a aprendizagem mediante a leitura se mostra representada pela noção de acesso e de direito ao conhecimento. Parece existir um deslocamento nessa conceituação, em que o fim

último da escola passa a ser distribuir conhecimento/conteúdo por meio da ação/mediação do professor.

No tocante ao ato de ensinar, os trabalhos esboçam preocupação com a superação do analfabetismo. Nesse sentido, há referência a Emília Ferreiro e Teberosky, bem como às contribuições da Psicologia Construtivista nas formas de repensar o processo de construção do conhecimento, questionando especialmente teorias que visam garantir a alfabetização por meio de métodos tradicionais (CARLETO, 2014; PICOLLI, 2009; QUEIROZ, 2006; SOUZA, 2006).

Entendo que, nessa luta por significação, elementos da teoria desenvolvimentista continuam disputando espaço e se articulam a diferenças representadas por elementos da teoria sociocultural – que incide em uma compreensão evolutiva e cumulativa do ato de aprender. Assim, em muitos estudos, mesmo apresentando alguma fundamentação concernente à Sociologia da Leitura ou perspectiva do letramento, sentidos relacionados ao desenvolvimento, à progressão e à mediação são evidenciados.

Como resultado do levantamento, foram encontradas 41 teses abordando a relação entre leitura e Ensino Médio, estas, produzidas no contexto da Pós-graduação em Letras e Educação. Após a leitura dos estudos, foram selecionadas 15 teses que diziam respeito à leitura nessa fase de ensino. Acerca dos referidos trabalhos, cabe enunciar que foram elaborados nas regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 3 - Teses que tematizam Leitura e Ensino Médio – distribuídas por região

Região	Estado	Área	
		Letras	Educação
Sul	Paraná	2	0
	Rio Grande do Sul	4	0
Sudeste	São Paulo	2	2
	Rio de Janeiro	1	0
	Minas Gerais	1	2
Centro-Oeste	Goiás	0	1
Total		10	5

A partir do exercício de levantamento, identifiquei maior discussão sobre a temática no âmbito da Pós-graduação em Letras. A região Sudeste possui uma problematização mais acentuada e contínua do tema. A região Sul aparece com uma discussão mais recente, situada nos últimos cinco anos, que procura problematizar especificamente o letramento literário. A

região Centro-Oeste possui uma participação apequenada nas discussões: nos últimos seis anos, apenas uma produção foi adicionada à biblioteca de teses pesquisada. As regiões Norte e Nordeste não possuem inserção de trabalhos no BDTD para o período pesquisado.

Quadro 5 -Temas e Descritores – Leitura e Ensino Médio

Temas	Descritores
Leitura e habilidade cognitiva	Apontam que a leitura é uma capacidade a ser desenvolvida pela escola, pelo processo de mediação realizado pelo professor. Focalizam a interpretação do texto hibridizando sentidos da perspectiva sociointeracionista.
Leitura e disciplina literária	Destacam a leitura como forma privilegiada para aquisição de repertório cultural. Enfatizam a importância da ação mediadora do professor no processo de seleção de material, na estruturação e efetivação de projetos de leitura em sala de aula. Apontam ainda a centralidade do texto, bem como sua importância para as atividades de leitura.
Leitura e aprendizagem	Apontam a leitura como meio de acesso ao conhecimento, destacam o direito do aluno e a responsabilidade do professor nas atividades de mediação desse conhecimento transformador da condição social do alunado.
Leitura como prática cultural	Destacam as histórias de leitura e os modos de ler realizados na escola. Assumem uma perspectiva histórica e cultural assinalando para possibilidades de formação leitora no contexto escolar.
Leitura e formação humana	Apontam o letramento literário como possibilidade de formação humana, estética e cidadã. Busca-se qualificar o aluno do Ensino Médio por meio da leitura.
Leitura e formação para o trabalho	Apontam que as atividades, as experiências e os projetos de leitura estão destinados à formação de um tipo de leitor: leitor crítico, leitor cidadão, leitor trabalhador. Destacam a importância do texto, a formação estética do leitor e do letramento literário. Abordam ainda as tipologias textuais mais adequadas para essa fase do ensino.
Leitura e objetos de leitura	Destacam a necessidade de aproximar o aluno da obra literária e do repertório cultural mais elevado, defendendo-o do contato com a literatura de massa. Discutem a importância da biblioteca na escola, bem como do manuseio criterioso do livro didático nessa fase do ensino. Apontam ainda a ameaça representada pela tecnologia, mas destacam a importância da mesma para a inserção do aluno no mundo laboral.

No que diz respeito ao processo articulatório entre autores e correntes teóricas com vistas à sustentação de uma concepção de leitura, parece existir menor dispersão ou hibridismo, o que também pode querer significar mens abertura para a negociação dos sentidos de leitura nesse âmbito de ensino. Entendo que isso se deva, em parte, à característica do campo disciplinar literário pouco aberto às negociações com outros campos de saber.

No quadro que segue, esboço algumas das articulações percebidas.

Quadro 6 -Campos teóricos – hibridismo e articulação – Leitura e Ensino Médio

Teorias	Autores e articulações	Temas	Concepções de leitura
Psicologia Sociointeracionista articulada à Linguística Textual Psicologia Cognitiva Estética da Recepção	Vygotsky. Bakhtin. Jouve. Van Dijk. Marcuschi. Wolfgang Iser. Kleiman. Eco. Barros.	Leitura e processos de mediação Leitura como interação com o texto, com a obra, com o livro Centralidade do texto na perspectiva de gêneros textuais ou da estética da recepção Experiências com gêneros textuais como possibilidade de formação leitora Sentidos <i>do e no</i> texto Formas do leitor retirar do texto o sentido Contexto histórico e social Ferramentas e habilidades Habilidade cognitiva e social Intertextualidade e dialogia Conhecimentos hipotéticos Leitura efetiva Processos de leitura	Ler é reativar sentidos do texto. Ler é recriar o texto. Ler é ocupar vazios da estrutura textual. Leitura como prática pessoal e histórico-social.
Disciplina literária articulada à filosofia e à crítica literária Letramento Letramento literário Letramento digital	Lígia Chiappine Morais Leite e Zilberman. Bachelard, Barthes e Chklovski. Magda Soares. Zilberman. Magda Soares.	Gêneros textuais Oposição à mídia Proficiência em leitura Ensino da literatura Proximidade leitor e obra literária Literatura de massa corroborando a crise de leitura Conteúdo literário como o currículo	Leitura como instrumento de promoção da autoria. Leitura como meio de inserção do aluno no ambiente social e do trabalho.
Correntes críticas articuladas à perspectiva cultural Sociologia da leitura Psicologia social Perspectiva interacionista	Chartier e Freire. Baudelot, Cartier e Detrez.	Modificação das condições de leitura na escola Formação de professores Projetos de leitura Leitura formal (prescrita pelo currículo) e leitura informal (fonte de prazer) Representações de leitura Modos de ler	Leitura como luta contra a alienação. Leitura como repertório prescrito. Leitura como fonte de prazer. Leitura como via de transformação social. Leitura como direito ao conhecimento.

As práticas discursivas sobre leitura e Ensino Médio, diferentemente das que se vinculam à educação infantil e ao ensino fundamental, acenam para significações especificamente disciplinares, situadas entre o linguístico ou o literário. Desse modo, mesmo em pesquisas realizadas em articulação com o campo pedagógico e psicológico a partir de Vygotsky, é possível entrever uma fundamentação híbrida, que negocia seus sentidos com a

teoria da recepção (estética da recepção), com a linguística textual, com a teoria literária, com a sociologia da leitura e com a perspectiva do letramento literário.

Interpreto que tendo como fundamentos as abordagens supracitadas, a leitura no âmbito do ensino médio é potencialmente realizada a partir de experiências com gêneros textuais, sendo este modo de trabalho assumido como um meio de possibilitar a leitura na escola. No tocante ao leitor, os estudos apostam nas proposições de Jouve, quando considera que, “A singularidade da leitura literária se deve [...] a duas características principais. Trata de um objeto de linguagem que é também uma obra de arte. Enquanto realidade verbal, o texto literário é um objeto semiótico que tem um sentido e pede para ser interpretado” (JOUVE, 2010, p. 213).

A leitura só ocorre, no registro ora apontado, em contextos que potencializam a ação de preencher as lacunas do texto. Para esse aporte teórico, contexto é entendido como situação imediata ou situação histórico-social que possibilita ao sujeito dispor de ferramentas/habilidades para conseguir ser ativo no processo de recepção. Sobre esse entendimento, Van Dijk (1992) também é evocado para sustentar a leitura como atividade que depende de componentes de ordem cognitiva e contextual. Cabe ao leitor ser capaz de articular leituras de forma intertextual/dialógica. É nesse sentido que todo texto pode ser recriado e reativado.

Kleiman é citada nos trabalhos, especialmente quando aborda o conceito de intertextualidade. Alguns estudos mencionam a relação entre autor e leitor a partir de Marcuschi (1999) e os conhecimentos hipotéticos necessários para efetiva leitura. Wolfgang Iser (1999), Eco (1993) e Barros (1988) são citados em um arranjo discursivo que confronta a noção de texto como entidade acabada. Dessa forma, defende-se a existência de espaços vazios nos quais o leitor coloca suas interpretações, e tais afirmações incidem certa dinamicidade aos processos de leitura.

Identifico a leitura sendo entendida como prática pessoal e histórico-social nas práticas discursivas acadêmicas associadas aos gêneros do discurso, uma vez que as rotinas genéricas e a leitura em diferentes esferas da atividade humana são incentivadas. A maioria dos trabalhos, nesse registro teórico, relaciona suas discussões à compreensão de texto de Bakhtin e opera mediante relatos de experiência, análise de processo de leitura e análise textual.

No campo disciplinar, especialmente no caso da disciplina literária, entendo a utilização de gêneros textuais, como o trabalho de Ribeiro (2011), que procura promover a proficiência em leitura a partir do trabalho com parábolas e artigos de opinião, bem como o trabalho de Nagamini (2012), que busca entender a formação do leitor literário frente à mídia.

Já o estudo de Pessoa (2011) busca utilizar quadrinhos e entende a leitura como instrumento de promoção de autoria.

Ressalto que, juntamente com a significação referida, aparece a afirmativa de que a formação dos professores necessita de reformulação para que as condições de leitura existam na escola. Tal condensação figura em trabalhos com outras vertentes teóricas de origem francesa, ainda não muito difundida no Brasil, destacando conceitos de mediação, internalização, elaboração didática a partir de Halté (2008) e PetitJean (2008) (ALMEIDA, 2012; RITTER, 2012).

Embora algumas teses mencionassem Paulo Freire como referencial crítico para se pensar a leitura, o autor e sua discussão aparecem retomados, de forma central, em apenas um dos trabalhos, o de Benvenuti (2012), que tem como título “Letramento, Leitura e Literatura no Ensino Médio da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular”. Nesse sentido, parece existir um esforço em articular a abordagem proposta por Freire com um pensamento mais atual sobre a leitura a partir da perspectiva cultural, bem como com trabalhos de R. Chartier. Nesse caso, a centralidade parece estar na discussão da leitura enquanto instrumento de luta contra a alienação. Tais estudos assumem a experiência como meio de inserir projetos de leitura na escola (ROCHA, 2011).

A noção de que leitura de mundo antecede a leitura da palavra é utilizada para afirmar a existência de dois tipos de leitura: a formal, que a escola (currículo) deve se encarregar de oportunizar, e a informal, que a escola acaba barrando. A partir disso, Barthes é conclamado para referenciar a problematização da leitura informal e sua relação com o prazer.

Leitura e aprendizagem são significados que mobilizam saberes e transformação. A defesa de espaços apropriados para leitura ou a criação de novos espaços de leitura na escola torna-se recorrente, bem como a busca pela transformação de práticas de aprendizagem. O nome interação mostra-se central nessa organização discursiva, e o papel do mediador torna-se menos enfatizado.

Com relação à realidade social e às dificuldades sociais vivenciadas, identifico uma tentativa, por meio das experiências de leitura, de aproximar o aluno da estrutura textual a partir da noção de gêneros textuais. A maioria das teses aponta resultados de experiências bem-sucedidas, em que foram utilizadas tipologias textuais relacionadas com a mídia ou a tecnologia (MÜGGE, 2012; RITTER, 2012).

A integração do conhecimento escolar com o mundo do trabalho apresenta-se como uma preocupação nos estudos que buscam qualificar o aluno do Ensino Médio mediante a leitura. Para Mügge (2012, p. 9), é imprescindível reconhecer “[...] a importância da leitura

literária na escola para a formação do estudante e conceber, assim, o acesso à literatura como um direito”.

As pesquisas ora destacadas possuem esse perfil de intervenção e aludem para a nova realidade do estudante/leitor (emancipado, crítico e cidadão). Nesse contexto, a leitura necessita estar em acordo com os desígnios dessa fase de ensino, demarcando o momento em que a fantasia acaba, e os textos passam a ser mais operacionais, voltados para a formação do jovem trabalhador.

As práticas discursivas encampam outras problemáticas, especialmente na região Sul do país. Os trabalhos discutem as práticas de leitura literária associando estética da recepção e Sociologia da Leitura. A problematização sobre letramento literário também se evidencia, especialmente a partir da produção de Zilberman. O sentido para o currículo escolar se entrelaça à literatura/fruição, bem como à crítica literária, entendida mediante uma perspectiva histórica. Os estudos apresentam uma tendência em discutir, mediante a Psicologia Social, as representações sobre leitura tanto dos alunos quanto dos professores (CÉ LUFT, 2014; MÜGGE, 2012).

A literatura de massa consiste em outra temática abordada. Por isso, os livros mais vendidos e lidos pelos alunos são tratados como textos, que ora estimulam a leitura, ora bloqueiam o contato com textos clássicos que possuiriam uma função formativa superior ao simples hábito de ler. A noção de “crise” da leitura e a responsabilização do alunado pela falta de hábito dessa atividade parece ser outra questão a ser resolvida pelas experiências de leitura. Em tal significação, foi possível entrever a literatura significada como conteúdo/conhecimento, conforme aponta Oliveira (2013) em seu trabalho sobre as práticas de leitura entre adolescentes.

No que tange às atividades de leitura, há destaque para os “modos de ler”, entendidos em muitos trabalhos como a experiência com as tipologias textuais. Tal expressão parece resguardar sentidos das experiências e estratégias de leitura na escola. Desse modo, compreender os modos de ler que são praticados na sala de aula dá sentido ao encontro teórico entre Sociologia da Leitura, que significa a leitura como uma prática cultural e a Perspectiva Interacionista, sendo hibridizada com elementos de uma vertente cognitivista, uma vez que tem no desenvolvimento humano (cognitivo) uma forte expressão da aprendizagem baseada na leitura (RITTER, 2014; FERREIRA, 2007)

Ao pensar o currículo, a prática de leitura literária é vista como mobilizadora de políticas de formação de leitores. Entretanto, existe uma crítica tanto no que se refere ao apagamento da literatura nos documentos oficiais direcionados ao Ensino Médio, pelo

agrupamento da literatura aos estudos da linguagem (língua portuguesa), quanto à redução de carga horária dessa disciplina no contexto escolar (SOARES, 2013).

Os conceitos mais utilizados nas categorias de análises dos estudos levantados aludem para o prazer advindo do texto e a abertura deste para o processo interpretativo. O conceito de leitor implícito ou virtual (pressupostos da estética da recepção) estrutura uma possibilidade de abertura à noção de identidade. A problematização sobre um caráter normativo para a leitura é expressa nos estudos levantados, bem como a discussão acerca da diminuição da atividade de leitura no Ensino Médio na França, nos Estados Unidos e no Brasil. Para isso, os estudos se baseiam também nas investigações empreendidas por Baudelot, Cartier e Detrez (1999).

Os trabalhos enfatizam a relação leitor/leitura e a ação da escola na formação de uma comunidade de leitores, bem como na transformação do aluno em leitor. Para tal, destaca-se o papel controverso dos livros didáticos, que promovem a fragmentação da literatura/dos textos. Ressaltam-se características da atividade leitora, que aparece associada à assiduidade, ao prazer, à multiplicidade de gêneros e à capacidade de expressão.

Os trabalhos destacam que o fator econômico é preponderante para que o hábito de leitura exista entre os estudantes. Além da condição socioeconômica, os estudos afirmam que a família (fator escolaridade) consiste, igualmente, em variável que modifica a experiência de leitura dos alunos. A ausência de acesso ao livro, à mediação construída pela escola (professor) e aos espaços apropriados para realização de leitura parecem bloquear, junto ao fator socioeconômico, a formação de uma identidade leitora. Tais significantes articulados são significados pela ideia de crise da leitura (NAGAMINI, 2012; OLIVEIRA, 2013).

Alguns estudos se esforçam em mostrar que a resistência à leitura de textos literários não acontece apenas no âmbito da vivência enquanto estudante. Como denúncia, alertam que a leitura literária não consiste em hábito entre os docentes de algumas escolas. Os professores recomendariam obras literárias aos alunos, mas tenderiam a ler textos religiosos e de autoajuda.

Tais práticas resgatam formações discursivas que negam a condição de leitor ao aluno, sendo considerado leitor somente aquele estudante que domina o repertório literário. Cabe destacar, contudo que alguns estudos também reagem a essas projeções fixas de leitor e leitura, quase sempre orientada pelo entendimento de apropriação cultural e literária. Tal discussão é problematizada de forma contundente em Octávio (2014), que ressalta a maneira como os estudantes no ensino médio se sentem a esse respeito.

Embora alguns estudos avancem em destacar a projeções de significações que fixam identidade leitora, ainda assim apostam na crise como um contexto de falta iniciado em 1980 e intensificado a partir do apagamento da literatura nos documentos curriculares nacionais, bem como no contexto escolar. Autoras como Lígia Chiappine Morais Leite e Zilberman são citadas como as primeiras a apontarem tal problemática.

Os textos “Invasão da catedral: literatura e ensino em debate” (1983) e “A crise da leitura na escola: alternativas do professor” (1982) são importantes representantes (condensações) dessa problematização. Em certo sentido, parece existir uma comunidade enunciativa produtora de um discurso de falta e crise, que se ancora nas produções citadas e na defesa do ensino da literatura, na crítica do currículo técnico e sem possibilidade para a ação política transformadora (FREIRE, 1996), na ausência da obra literária na sala de aula (contato com o livro) Silva (1981); bem como da presença do livro didático como algo a ser combatido, devido a sua fragmentação. Tal enunciação tem suscitado a busca por democratização da escola e da leitura. Importante se faz ressaltar que a luta discursiva não recua totalmente as posições de leitura como habilidade cognitiva/individualizada, mas se apresenta como um compósito que ora se hibridiza, ora se distingue do discurso psicológico.

A díade livro didático e estrutura física (espaço/biblioteca) aparece como condição ao sentido da democratização da leitura. A oportunidade de leitura para o leitor contemporâneo se materializa no acesso ao material, ao livro. Isso traz consequências à significação de outros modos de ler. O evento recebe ênfase nos estudos. Assim, as teses tentam apresentar um modo de ler a ser trabalhado com os alunos, apostando em atividades criativas que sejam capazes de modificar experiências de leitura, tornando o aluno-leitor. Tais estudos significam o alunado (seus modos de ler) como objeto de estudo, em uma tentativa de mostrar ser possível, a partir da perspectiva dos gêneros textuais/do evento/da mediação, potencializar a ação da escola na formação de cidadãos leitores conscientes (RITTER, 2012; SOUZA, 2007; ZAPONNE, 2001).

Ainda no sentido de oportunizar ao estudante condições de superação das dificuldades na escolarização, o direito do aluno ao patrimônio cultural torna-se uma bandeira defendida em diferentes trabalhos relacionados no contexto do ensino básico. Entretanto, no caso do ensino médio, a literatura, direito do aluno, se destaca enquanto elemento ameaçado no currículo. Tais colocações são articuladas à ideia de mudança social (e de terminalidade do ensino médio) vivenciada pelos estudantes na fase final da educação básica.

Em certo sentido, tal significação demarca uma discussão teórico-crítica que tenta separar “pragmáticos antiliterários”, aqueles que privilegiam a função prática da

escolarização, relacionando-a ao trabalho, dos defensores da disciplina literária, significada como organizadora das experiências de leitura realizadas na escola, mas também da possibilidade de formação para transformação de si e da sociedade.

Tendo em vista o potencial da literatura, já enunciado, entendo que alguns trabalhos expressam um temor pelo seu apagamento no currículo, quer seja pela diminuição de tempo destinado as atividades relacionadas à leitura literária, quer seja pelos processos de mediação ou ainda pelo desinteresse de alunos e professores pela leitura de determinados textos. Tais estudos articulam o temor exposto ao sentido atribuído à formação de um trabalhador produtivo, sentido amplamente conectado ao ensino médio atualmente. Nessa perspectiva, tenta-se encampar uma discussão sobre democratização do ensino e sua qualidade a partir da estruturação da leitura escolar (CÉ LUFT, 2014; MÜGGE, 2012).

Destaca-se, na formalização do discurso da crise, o papel das pesquisas realizadas desde a década de 1990 pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Dessa forma, a argumentação sobre a qualidade educacional sustenta-se a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Outro elemento a ser destacado na composição do discurso de crise remete aos índices advindos da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, Instituto Pró-livro (2007) e, também, em um contexto discursivo mais antigo, ao projeto Leia Brasil de final de 1980, segundo Prado (2008)¹³, concurso a partir do qual se levantou as representações de professores e suas experiências de leitura em sala de aula (ZAPONNE, 2001).

Uma definição mais clara, no entanto, acerca das finalidades e da natureza do Leia Brasil é disponibilizada por Quinaglia.

O LEIA BRASIL é uma ONG de promoção e incentivo à leitura, reconhecendo a leitura como uma ferramenta de combate ao analfabetismo funcional. A democratização da leitura se dá por meio das bibliotecas volantes que transportam cerca de 15 mil livros de literatura para empréstimo gratuito aos alunos e professores de instituições conveniadas (QUINAGLIA, 2006, p. 16).

Tendo em vista o discurso da crise de leitura, as pesquisas acerca da leitura no ensino médio formalizam propostas de currículo para a literatura, acenando para um currículo entendido como conteúdo literário. Na região Centro-Oeste, a problemática discutida mostra-se muito semelhante aos estudos realizados no Sul do país. O trabalho “Educação Literária e o Estranho”, de Soares (2013), articula Filosofia da Literatura e Educação Literária; entretanto, a discussão é sustentada por Bachelard, Barthes e Chklovski em contraposição aos formalistas russos.

¹³ http://alb.org.br/arquivo-morto/linha-mestra/revistas/revista_zero/entrev_zero.asp.html

Os documentos curriculares, a ausência do texto literário em sala de aula, a automatização dos processos de leitura no âmbito escolar, a interdisciplinaridade e o estranhamento foram tópicos abordados. Acerca da ação pedagógica, discute-se a banalização do texto nas aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, o professor, na tentativa de ser moderno, estaria utilizando recursos que tornariam a atividade leitora superficial.

2.1 Sentidos para crise de leitura na educação básica

No que tange as concepções de leitura identificadas no contexto da infância, ressalto a leitura sendo significada como um processo cognitivo, bem como social e ambiental, concepção sustentada metodologicamente pela utilização da literatura infantil com vistas a potencializar o processo de mediação e, por conseguinte, a formação humana.

Acerca desse aspecto, saliento que os trabalhos que expressam essa significação operam com duas compreensões da leitura como processo, ambas entendendo a leitura como percepção do mundo. Na primeira, desenvolvimento está ligado à noção de maturação, enquanto que na segunda, aos conceitos de consideração positiva, presente na abordagem (humanista) centrada na pessoa de Rogers, e às emoções, a partir de Wallon, caracterizam o desenvolvimento pela aprendizagem escolar.

A concepção que problematiza a leitura de mundo estrutura-se pela noção de leitura como percepção do mundo, expressa pelas afirmações de que o ato de ler, especialmente a literatura infantil, viabiliza a formação do sujeito, a socialização, a formação cultural e a formação humana. Os trabalhos que destacam essas significações, embora nem sempre apresentem uma discussão articulada à perspectiva crítica, se utilizam de uma construção discursiva que parece ancorar-se nas proposições da leitura como instrumento de superação, possibilidade de transformação, conforme assinalado no contexto da atividade leitora (leitura como ato) por Freire (1981) e Silva (1981).

Destaco que, embora a concepção de leitura como prática cultural assinale para a possibilidade de pensar as estratégias de leitura e também sua relação com a infância, nesse registro, a mesma passa a ser condensada como possibilidade de aquisição de conhecimento, de capital cultural e de superação. Tais discussões ancoram-se em elementos centrais da teoria do capital humano, conforme Saul (2004) e Lessard e Carpentier (2016); da teoria do capital cultural de Bourdieu (1979); e da apropriação cultural, bem como a reprodução cultural que,

segundo Lopes e Macedo (2011, p. 28), “opera de forma semelhante à reprodução econômica”. Entendo que exista nessa discussão, aspectos de uma perspectiva crítica que, entretanto, focaliza a apropriação cultural, simplificada como aquisição de conhecimento, no contexto infantil.

A leitura como experiência estética, embora demande similarmente pelo desenvolvimento humano, o faz a partir da relação entre experiência singular e apropriação do mundo, de certo modo, a valorização do efeito estético na criança ganha relevo, sem, entretanto, diferenciar-se da finalidade de apropriação, não de elementos culturais específicos, mas sim como apropriação do mundo. No processo de negociação (BHABHA, 2013), elementos de uma socialização também são reclamados como importantes para o desenvolvimento desse ser singular que a criança encarna.

Por último, a concepção da leitura como prática sociocultural destaca o prazer advindo da leitura, bem como as possibilidades do trabalho metodológico diferenciado na infância, a partir da tipologia textual, que embora apareça em diferentes estudos é sempre exemplificado com o uso dos contos de fadas, em uma dinâmica que valoriza o efeito moral do texto literário. Embora essa concepção de leitura abrigue elementos interessantes para a compreensão da leitura na infância, ela associa a leitura com os aspectos de domínio da realidade a partir do domínio da leitura, da escrita e dos conhecimentos, destacando esse processo com as habilidades e competências, bem como com a apropriação cultural, significação que circula também nos trabalhos que expressão a leitura como prática cultural.

Nos estudos sobre leitura no Ensino Fundamental, compreendo a prevalência da significação de uma identificação entre aluno e professor. Nesse sentido, para a construção de si enquanto leitor, seria necessário compreender o outro como o leitor que desejo ser. Muitos trabalhos, embora não apresentem toda a discussão baseada na teoria histórico-cultural, mesclam e sustentam seus principais elementos. Nesses estudos, a expressão “constituição leitora” é utilizada em vez de “formação leitora”, agregando sentidos que aludem para a construção, e não para a necessidade de tornar os alunos iguais.

Penso que tal construção seja potente para a significação de contingência nas políticas de leitura. Entendo que tal articulação se deva à natureza política do jogo de linguagem em questão. Alguns termos (significantes), embora não expressem as demandas mais específicas de cada comunidade epistêmica que enunciam, conseguem significar o enfrentamento aos sentidos que remetem à capacidade de leitura inata ao sujeito, inerente e definitiva.

Temas como aprendizagem prazerosa e a ideia de uma atividade leitora são meios de negar a passividade com que a criança muitas vezes é pensada no interior das escolas,

especialmente nas aulas de leitura. Nesse entender, a criança deveria assumir uma internalização ativa, um outro lugar nos processos de aprendizagem leitora, sendo sujeito do conhecimento.

Interação e mediação são os elementos basilares dessas práticas discursivas (RENESTO, 2014). A formação leitora passa a ser vista como atividade orientada (SMOLKA, 2010), e o conceito de dieta cultural de Del Rio (2007) é citado, ressaltando a ideia de que existem conteúdos/alimentos apropriados e inapropriados para consumo/leitura. Há, nesse sentido, a proposição em se trabalhar com uma dieta literária (RENESTO, 2014). A literatura sendo concebida como o conhecimento poderoso poderia transformar a vida das crianças em questão (YOUNG, 2007).

Nos estudos em foco, identifico a influência da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (RENESTO, 2009; VASCONCELOS; 2009; BARROS, 2014; FERNANDES, 2013; MASTROBERT, 2012), no sentido de ressaltar a improvável formação leitora entre alunos de camadas mais desfavorecidas. Nesse entender, interpreto a presença de uma mediação fracassada na escola, projetando assim, demandas por mais qualidade na educação e, de forma mais direta, na formação de professores (CARLETO, 2014).

A utilização do significante “acesso” se hegemoniza nessa formação discursiva, evidenciando o professor e a escola como aqueles que negligenciam os direitos à aprendizagem/transformação da vida do aluno. As demandas por uma formação leitora crítica são expressas, mesmo no contexto da infância (FERREIRA, 2007).

Os trabalhos mais recentes são referenciados pelo entendimento de leitura como prática cultural, posicionamento não conflitante com a compreensão de letramento, de interação/mediação e de gêneros textuais. De certo modo, o trabalho pedagógico evidencia os modos de leitura diversificados a partir da utilização das tipologias textuais, resguardando a noção de usos sociais da língua.

Identifico, mesmo que em número reduzido, trabalhos referenciados por uma compreensão discursiva que condensa a ideia de aprendizagem de leitura pela metáfora da trilha e do olhar. Tais trabalhos não se restringem a uma noção linguística de texto e de gêneros textuais e problematizam noções como intertextualidade, interdiscursividade, polifonia e dialogia. A problematização do material didático nesses estudos é realizada a partir do foco da interação entre o autor do material, a qualidade da instrução e o posicionamento do professor nesse cenário.

A esse respeito, Magnani (p. 2009) destaca que,

Na década de 1990, com o processo de ampliação dos programas de pós-graduação, no âmbito da pesquisa acadêmico-científica em Educação, mais concentradamente, mas também nas áreas de Letras e Biblioteconomia, intensificaram-se estudos e pesquisas sobre leitura, visando à ampliação das possibilidades explicativas de velhos e novos temas e objetos, assim como à diversificação de abordagens e de constituição de novos campos de conhecimento. Em especial no que se refere à leitura e seu ensino, nessa década ganharam destaque as perspectivas linguísticas centradas na Análise do Discurso e na Teoria da Enunciação e a perspectiva teórica centrada no conceito de “letramento”, assim como se constituíram temáticas interdisciplinares como a história da leitura e do livro e história do ensino da leitura e escrita (MAGNANI, 2009, p. 5).

Embora essas práticas discursivas circunscrevam o sujeito na relação e no discurso, ainda trabalham com a dicotomização entre sentido e significado e com a gradação na aprendizagem da leitura, não dispensando algumas noções da linguística textual. Há uma compreensão estruturada da aprendizagem que ocorre em dependência de artefatos simbólicos, como o livro, o texto e o suporte.

Além disso, o livro didático assume uma dualidade que expressa tanto um caráter negativo quanto necessário ao ensino da leitura. A ele é atribuída a capacidade de bloquear o raciocínio crítico do leitor, especialmente por sua característica fragmentária. Isso faz supor que o acesso ao material integral, o livro não instrucional, seja capaz de garantir a formação crítica entre os alunos do Ensino Fundamental (GOMES, 2010).

Outra noção aponta para a tecnologia, que o professor não domina, como algo capaz de superar o material didático. Entendo que haja solicitação por tecnologização do livro didático ou pedagogização da tecnologia. A tecnologia destacaria um suporte privilegiado para a aprendizagem leitora. Tal pressuposto se alia à noção de conhecimento prévio, visto que a maioria das crianças, atualmente, possui acesso indiscriminado à internet e a materiais digitais.

A demanda por um letramento digital e por maior espaço das tecnologias no projeto pedagógico escolar articula-se a sentidos como “inserção no mundo digital”, “formação cidadã”, “experiência e ensino [por confronto] da gramática correta”. Esta é estimulada por meio da utilização de jogos de língua portuguesa, cuja finalidade seria a produção e leitura de textos escolares mais corretos e eficientes.

No contexto de enunciação mais recente, a mediação do professor é significada pela noção de oferecer condições. Ao currículo caberia, nesse entender, organizar as disciplinas, tornando-as responsáveis pela aprendizagem da leitura e da escrita. A expressão “ciberinfância” coaduna sentidos para as ferramentas pedagógicas a serem utilizadas no ensino da leitura e da escrita. Termos como “domínio da escrita”, “domínio da leitura”, “leitura proficiente”, “nativos digitais”, “capacitação”, “instrumentos digitais”, “alfabetização

digital” e “letramento digital” se mostram comuns a esse registro, em que o foco da aprendizagem demanda pela promoção da cidadania (GOMES, 2010).

No que tange às particularidades projetadas em relação à leitura e educação básica, acentuo que, na Educação Infantil, mesmo que existam mais estudos, os sentidos da crise leitora não são amplamente difundidos. O *processo da leitura*, sempre atravessado pelo desenvolvimento e pelo ambiente, é realçado; entretanto, significantes como *afeto, relação, mediação, brincar, desejo e prazer* são problematizados de forma diversificar os modos de compreender a leitura na infância.

Já nas outras fases do ensino, a preocupação com a *aprendizagem* se mostra central, dificultando a abertura para discussões mais amplas acerca da leitura como atividade da vida cotidiana. Uma discussão mais centrada na relação alfabetização *versus* letramento e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental é o foco de parte dos estudos, o que movimenta a luta por significação nesse segmento de ensino.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a qualidade da escola, sentido que também mobiliza estudos no Ensino Fundamental, igualmente parece ser conectada aos exames de inserção no Ensino Superior, o que de certo modo, provoca a luta por significação acerca dos problemas vivenciados no contexto escolar.

Ainda nas regularidades desse espaço discursivo, destaco o papel do construtivismo na educação infantil e no ensino fundamental, que de certo modo, baliza as significações sobre leitura. Isso, ainda que apareça no contexto do ensino médio, o faz de forma bem menos acentuada já que aspectos próprios da teorização do campo linguístico têm sido mais amplamente hibridizados com a teoria de Vygotsky.

Entendo como Jouve que a leitura em uma perspectiva construtivista deveria considerar diferentes materiais de leitura, especialmente pelos seus pressupostos, partindo do material de leitura que faz parte da vida e do conjunto de interesse dos estudantes, para a partir de constantes negociações produzir espaços mais amplos e democráticos de leitura.

[...] a leitura desenvolve evidentemente um papel na maneira como « estruturamos » o real. Mas não é apenas a literatura que alimenta nossa visão do mundo: há também os jornais, os ensaios, a televisão, etc. Recorrer às teorias construtivistas na análise da leitura só é interessante se conseguirmos mostrar a maneira específica como a leitura dos textos literários contribui para forjar nossa experiência (JOUVE 2010, p. 213)

Nesse sentido, considero potente a hibridização entre aspectos de uma teoria construtivista aos elementos da teoria interacionista. Entretanto, entendo também que ambas

têm sido criticadas por não possuírem de forma mais estruturada, um meio de viabilizar a promoção de leitura na escola, o que, ao meu ver, tem provocado uma simplificação dos pressupostos relacionados aos gêneros textuais, para a emergência de uma ação didática, bem como da utilização da literatura em si como um método de ensino da leitura, nesse sentido, a noção de letramento é compreendida como orientação do trabalho prático do professor.

Destaco, nesse processo interpretativo, que ao menos para o contexto do ensino médio, enunciado nos trabalhos, é possível entrever uma separação entre elementos teóricos e práticos da ação didática, em que os fundamentos que solidificam a compreensão de leitura estão sendo negociados por sentidos potentes para leitura, leitor e objetos de leitura, mas que, quando explicitados em projetos de intervenção, como são apresentados os estudos referidos, acabam por fixar a literatura e o objeto livro como elementos inegociáveis nessa política de formação de leitores.

No tocante as mudanças dos sentidos de leitura entre ensino fundamental e médio, concordo com Octávio (2014) quando a mesma relata a leitura no ensino fundamental, e nesse sentido, acrescento a leitura em relação à infância não possui os mesmos sentidos, especialmente no que se refere à ação didática. Entendo que os resultados da pesquisa de Octávio (2014, p. 52), assinalam bem como o estudante da fase final da educação básica se vê nesse processo,

Se antes a prática da leitura literária promovida no âmbito do Ensino Fundamental ocorria de forma sugestiva e era produtiva, prazerosa e 'legal', no âmbito do Ensino Médio, com relação à disciplina de literatura, o bicho pega, como diz um dos depoimentos abaixo, os quais generalizam os demais: (...) como eu te falei, os livros que a gente lia no ensino fundamental eram interessantes (...). Agora, esses livros que a professora manda a gente ler, nossa, são muito difíceis e sem sentido. Nada a ver. E o bicho pega, porque você tem que ler, por causa do ENEM e do vestibular. (Kátia –escola particular).

No que tange às influências externas à escola e que, de certo modo, impactam a promoção de leitura, um aspecto interessante nos trabalhos é o fato de que, nos diferentes níveis de ensino, existe a evocação da família como aquele que pode interferir na formação de leitores. Identifico, nesse sentido, uma responsabilização direcionada à família frente a ausência do cultivo de hábitos de leitura na infância, o que tende a acarretar prejuízos as demais fases do ensino.

Uma particularidade do ensino médio em relação à família, contudo, conota que, mesmo aparecendo, ela assume um lugar coadjuvante, pois a responsabilidade pela falta de

hábito de leitura passa a ser deslocada à ausência de condições financeiras para aquisição de livros ou, ainda, ao interesse do próprio leitor.

Os modos de ler (*significação flutuante* nesse contexto, visto que passa a ser significada ao sabor da discussão, se pela perspectiva cultural assumem a noção de estratégias de leitura, se pela perspectiva interacionista é conectada com a utilização de diferentes tipologias textuais em sala de aula) são destacados nas formações discursivas. Quando conectados à literatura, por meio dos textos clássicos, são vistos como instrumentos à formação humana; quando conectados à literatura contemporânea, são vistos como meio de entretenimento e prazer para o contexto infantil. A tradição nesse contexto infantil é encarnada pela referência a Monteiro Lobato e Cecília Meireles.

A leitura como processo e a formação humana são significações estruturantes para toda a educação básica, sendo a formação humana nuançada como formação moral no âmbito infantil e como formação cidadã e de cunho estético no Ensino Médio. De todo o modo, a ambivalência desse termo resguarda uma essencialidade: a formação visa à relação com o outro, seja na convivência harmoniosa cotidiana ou nas trocas relativas ao mundo do trabalho.

A estrutura adequada ao desenvolvimento da leitura é mais focalizada em estudos que tematizam a última fase da educação básica. Espaços apropriados para a leitura, o livro, a biblioteca, o texto e a qualidade do mesmo são ressaltados como elementos relevantes para a formação leitora. A mediação e a qualificação docente para o ensino da leitura igualmente são questões abordadas em todos os trabalhos analisados; contudo, a culpabilização docente pela crise leitora é mais acentuada no campo disciplinar literário, portanto, no Ensino Médio.

Ainda acerca desse assunto, vale destacar a hegemonização do discurso interacionista, centralmente ou disputando espaço com outras vertentes teóricas nos trabalhos ora discutidos. Outros elementos que parecem flutuar nos estudos aqui problematizados dizem respeito ao papel do suporte na aprendizagem da leitura, bem como a crença de uma ressignificação da tecnologia no contexto da sala de aula.

Identifico, em ambos os segmentos educacionais, evocações que enaltecem o computador, a mídia e a internet. Enunciações que demonizam a presença da tecnologia no contexto escolar são igualmente comuns. Isto posto, entendo que a disputa acerca do sentido da tecnologia em relação à leitura está por hegemonizar-se. Com relação a essa significação, sublinho que, no Ensino Médio, as práticas discursivas projetam a *articulação* de comunidades que enunciam sobre problemas de leitura e experiências/modelos de resoluções.

Conquanto os discursos que evocam a tecnologia circulem em toda a educação básica, é no Ensino Fundamental que, por meio da compreensão da aprendizagem mediada por jogos

e por *softwares* de língua portuguesa, uma comunidade enunciativa (Informática na Educação) realça e difunde sentidos de resolução da crise de leitura. Enquanto isso, como atividade que afasta o aluno do livro de literatura, os trabalhos realizados no contexto do Ensino Médio defendem o caráter pernicioso da tecnologia para a formação leitora atual.

Entendo que, no Ensino Médio e igualmente na Educação Infantil, as comunidades discursivas (Pedagogia e Letras) se associam em torno de *significantes* como aprendizagem, conhecimento e literatura (letramento literário), definindo a crise de leitura como uma crise humana, de cunho cultural, econômico e social, enquanto que evocações características do Ensino Fundamental aludem para o transtorno de leitura, *deficit* de leitura e de aprendizagem, articulando sentidos da Medicina e da Psicologia, buscando construir, para a significação de crise da leitura, um sentido patológico, biológico, ligado ao desenvolvimento humano da criança.

Sentidos da crise leitora se relacionam nesses discursos a aspectos da formação docente e, embora se perfilam a um debate de perfil social/cultural, mostram-se híbridos e alocados em diferentes formações discursivas. *A mediação e a interação* parecem *significantes vazios*, porquanto, de tão abertos, acolhem sentidos expressos em formações discursivas muito diferenciadas (BHABHA, 2013; LACLAU, 2011, 2013, 2015).

Sendo utilizados no contexto da teoria sócio histórica, indicam a resolução da crise de leitura, especialmente por estruturar uma formação discursiva que aposta em um caráter pedagógico dos constructos teóricos propostos por Bakhtin, Vygotsky, Soares e Zilbermam. A “proposta pedagógica híbrida para a leitura”, sentido que interpreto nas políticas de leitura projetadas para o cenário do ensino básico, *articulam e hibridizam* sentidos do letramento, letramento literário e das tipologias textuais, orientando-se pela mediação, conforme pensada no contexto da Psicologia Desenvolvimentista, Sócio histórica e Ambiental, além de acolher a Sociologia da leitura e novas demandas em relação a práticas diversas de leitura (lidas como modos de ler, como práticas de leitura ou ainda como atividade leitora a partir da centralidade dos gêneros textuais) enquanto elementos potentes para a formação humana.

Acerca de Vygotsky, considero sua enorme contribuição para o campo educacional, especialmente por ter sido um autor ressignificado por diferentes campos disciplinares, impulsionando a disputa política por significação em torno do desenvolvimento humano.

A análise de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, no caso da aquisição da linguagem, nos conduz a definir o primeiro modelo de desenvolvimento: em um processo natural de desenvolvimento, a aprendizagem aparece como um meio de reforçar esse processo natural, pondo à sua disposição os instrumentos criados pela cultura que ampliam as possibilidades naturais do

indivíduo e reestruturam suas funções mentais. [...]. Assim, excetuando os instrumentos criados pelo homem ao longo de sua história e que servem para dominar os objetos (a realidade exterior), existe toda uma gama de instrumentos que, orientados ao próprio homem, podem ser utilizados para controlar, coordenar, desenvolver suas próprias capacidades. (IVIC, 2010, p. 19).

Entendo também que a finalidade dessa nova possibilidade ampla de ressignificação para o desenvolvimento humano não destoaria do discurso que vincula conhecimento e a qualidade de dominar o desconhecido, algo que na minha interpretação da política curricular faz parte da retórica que condensa o discurso educacional. Essa é minha interpretação das políticas curriculares projetadas no contexto das comunidades epistêmicas que enunciam sobre leitura.

Significo o processo de articulação como um esforço de resposta à crise leitora. Essa resposta é, contingencialmente, na educação básica, uma proposta de ensino de leitura baseado na mediação, sentido que, procura apagar a maturação biológica e sentidos de um desenvolvimento crivado pela taxionomia de Bloom (domínios do desenvolvimento), sem, contudo, romper totalmente com esses pressupostos.

Neste trabalho, além de concordar com a potência do processo articulatório entre os constructos teóricos, por considerá-lo algo próprio da política, argumento ser significativo problematizar aspectos relativos à mediação de forma a pensá-la como abertura para a *negociação* entre leitores e leituras, em seus diferentes modos de ler, deixando de enxergá-la como meio de conduzir a aprendizagem de um patamar a outro ou de um nível a outro.

A mediação entendida como espaço para a negociação estaria mais comprometida com a política/cultura, sendo, ao meu entender, centralizada na leitura enquanto ato, com finalidades que, embora existam, por serem estabelecidas pelo meio social, precisam ser desestabilizadas no interior do próprio processo de ensino da leitura. Isto, pois, são os discursos que estruturam nossa noção de meio social, de cultura. Portanto, a mediação, em meu entender, não estaria centralizada no “desenvolvimento ontogenético do organismo” em sua relação com o meio (LEONTIEV, 1978, p. 159 citado por ZANELLA, 1994, p. 98) ou na aprendizagem do conhecimento, sua simplificação no âmbito escolar.

A negociação consiste, em minha compreensão, ponto a partir do qual o professor teria mais condições de (des) construir e reconstruir com seus estudantes, experiências de leitura, sem, contudo, essencializá-las. Esse posicionamento enquanto professora de literatura, em um curso de Psicologia, há mais de oito anos, e como professora de língua portuguesa e de literatura no ensino fundamental e médio, há mais de dez anos, se radicaliza na opção por contribuir para a formação de estudantes leitores, com o intento de que possam ler qualquer

texto, inclusive os considerados como “boa literatura”, situando-os quanto aos discursos que tornam uma literatura específica, boa literatura.

As significações de leitura produzidas, portanto, nessa arena discursiva, estão condensadas, ou seja, simplificadas, a partir de uma demanda mais ampla, expressa pelo conjunto significativo *formação humana* que, por meio da leitura, reconcilia, pacifica e beatifica a escola frente ao social. Entendo que essa demanda esteja articulada a uma cadeia discursiva que justifica projetos de fixação de identidades no âmbito do sistema educativo.

Segundo Lessard e Carpentier (2016, p. 25) “[...] a educação torna-se, por excelência a maneira de resolver diferentes problemas sociais e econômicos dos países, tais como a pobreza, a discriminação ou os maus hábitos de vida”. Entendo que os sentidos atribuídos à leitura no contexto educativo corroboram para essa lógica. Tais significações estão *vinculadas*, sobretudo, por uma ameaça horrífica, esta, em minha compreensão, ancorada em sentidos da crise do *Estado Providência*, em que amplo acesso, a permanência e a qualidade educacional são defendidos a partir da apropriação de conteúdos considerados “base” para a formação humana eficaz e eficiente.

Esse movimento de controle, os autores denominam de Pedagogia do domínio.

A Pedagogia do domínio, desenvolvida por B. Bloom, engloba três etapas: o ensino, a avaliação formativa e a remediação/correção. O domínio é demonstrado através de uma avaliação certificativa. As etapas da avaliação formativa e da remediação/correção são as mais importantes e afastam essa Pedagogia do ensino magistral tradicional: o ensino é dividido em sequências de unidades, e os objetivos de cada unidade são definidos com precisão – o aluno só é autorizado a passar pela unidade seguinte se tiver demonstrado que domina a unidade anterior. Bloom tinha a convicção de que todo aluno era capaz de aprender quase totalidade dos conteúdos, contando que lhe fosse segmentado em etapas relativamente simples (LESSARD e CARPENTIER, 33-34).

A respeito dos conteúdos, especificamente, os autores destacam que desde 1989 a França adotou a Lei Jospin, que com o foco nos estudantes pregava a organização do funcionamento do ensino. Tais considerações rapidamente são vinculadas às demandas por cidadania e acesso e inovação pedagógica emergidas principalmente na década de 1990, radicalizando-se em propostas formais de bases para o ensino na década seguinte e período atual.

Toulemond (2009, p. 168, citado por LESSARD e CARPENTIER, 2016) destaca que “A base comum de conhecimentos e competências” se converte em “escolaridade obrigatória” que,

[...] deve pelo menos garantir a todo aluno os recursos necessários para a aquisição de uma base comum constituída por um conjunto de conhecimentos e competências que é indispensável dominar para concluir com sucesso sua escolaridade, continuar sua formação, construir seu futuro pessoal e profissional e obter êxito em sua vida social

Na discussão proposta neste trabalho, entendo que a leitura enquanto promessa de formação humana, e, de certo modo, de redenção do humano, articula sentidos que fazem dos projetos de intervenção, em nome de conteúdos básicos, extremamente necessários. Em última instância, salva-se o humano, nessa orientação pedagógica, a partir do ler, escrever e contar.

Entendo que sentidos que assinalam para a formação humana estejam amalgamando o processo articulatório que procurei focalizar nesta etapa do estudo. Essa significação similarmente disputa espaço no COLE, como tentarei evidenciar no próximo capítulo. Saliento que o COLE tanto pode ser entendido como um âmbito para a divulgação dos estudos de leitura, quanto contexto que motiva, sugere e orienta novas problematizações para o campo. Nesse sentido, é um produtor de políticas de leitura, de formação de leitores e de formação de formadores de leitores.

2.2 Essencializações e estereótipos ao estudante leitor

Mediante o levantamento apresentado neste estudo busquei evidenciar os fundamentos que alicerçam os estudos sobre leitura. A existência de uma construção híbrida, hegemonicamente significada pelo campo da Psicologia Cognitiva, Desenvolvimentista, Ambiental, Sócio histórica e, mais recentemente, pela vertente cultural, é algo que delinea a leitura como *processo cognitivo*. Esse hibridismo teórico, mesmo nuançado pelos pressupostos culturais, antropológicos e sociológicos, continua a defender um caráter processual e utilitário da leitura em prol da melhoria da qualidade da aprendizagem, de aquisição da linguagem e, por conseguinte, de melhoria para a educação.

A literatura infantil, condensada a partir de práticas ligadas ao conteúdo moral e ético das narrativas infantis, igualmente parece corroborar para a mudança do cenário educacional e para uma *formação do sujeito, significação flutuante que assume a significação de formação humana*, mas também de *formação para a convivência, para a socialização*. Outra

articulação identificada, diz respeito à compreensão de letramento, da literatura e das tipologias textuais, estas mais desenvolvidas no contexto do ensino fundamental.

Tais sentidos têm mobilizado a necessidade de se discutir o “ensino da leitura para crianças” não mais a partir de métodos diretivos ou verticalizados, mas sim a partir das experiências com diferentes materiais de leitura. Acerca disso, cabe dizer que não identifiquei, nos estudos analisados, uma responsabilização total do professor pelas condições denominadas “fracasso escolar” ou “dificuldade de aprendizagem”. Mesmo que tais trabalhos assinalem o importante papel do professor no ensino da leitura, a centralização em como se dá a mediação no contexto escolar é mais enfatizada.

A mediação parece ser um ponto de convergência de diferentes significações, um potente elemento de hibridização. Ao meu entender, nas práticas discursivas sobre leitura endereçadas à Educação Infantil, a mediação consiste em ponto pacífico, uma espécie de *ponto nodal capaz de coadunar posicionamentos sobre a aprendizagem da leitura*. Sua capacidade de significação evidencia o vazio (LACLAU, 2011) capaz de acolher diferentes, plurais e conflitantes concepções de leitura.

Entendo que, embora seja hegemônico nessas práticas discursivas, a mediação se mostra uma significação em constante disputa, quando passa a ser especificada em projetos de formação de leitores, com características particulares, por vezes normativos e pautados em uma verticalização da aprendizagem (cumulativa). No processo de hibridização, compreendo que tal conceito agrega elementos potentes, relativos a intertextualidade e a um caráter dialógico do ensino-aprendizagem.

No que se refere às particularidades, *diferenças* dessa cadeia de significação, sentidos particulares para a leitura são expressos a partir de significantes como: *experiência, vivência, existência, leitura-mundo, leitor vivente*, direcionando uma compreensão não muito convencional de como trabalhar com a leitura em contextos de inclusão. Em tal perspectiva, a leitura passa a ser associada a atividades possíveis de serem realizadas por crianças que demandam uma *mediação* diferenciada devido a alguma diferença/deficiência.

Nessas escolhas metodológicas, a literatura, e mais especificamente as narrativas infantis, possuem *status* privilegiado para a formação do gosto estético, para a *formação humana*, bem como para a satisfação e o prazer. Ainda nesse investimento metodológico, alguns trabalhos postulam a pertinência das estratégias de leitura a partir de estudos estadunidenses ou estudos apropriados por autores brasileiros, operando no sentido de estruturar a *competência leitora e escrita na escola*. Tais trabalhos comungam de um mesmo

intento: a necessária superação dos problemas de leitura o quanto antes, como meio de melhorar a qualidade da educação.

No contexto infantil se existisse alguma crise, ela seria, hegemonicamente, uma crise de metodologia de leitura a ser resolvida pelo processo de mediação, pela utilização da literatura infantil (seu conteúdo moral), pelas práticas de letramento (hegemonicamente literário) e pelo trabalho (*pouco*) diferenciado em sala de aula. Em diferentes instâncias de inscrição discursiva Monteiro Lobato traduz o trabalho de leitura com crianças, de forma menos enfatizada outros autores contemporâneos são apontados.

A identidade fixada, essencializa uma criança com efetiva capacidade cognitiva, *aberta* à fantasia por meio de textos infantis, mas desejosa e capaz de assimilar o conteúdo moral necessário à convivência. Algo positivo a ser ressaltado acerca das proposições levantadas é que, em contextos de exclusão, novos modos de ler, bem como novas metodologias de ensino da leitura são levantadas por parte dos pesquisadores, ainda que tais trabalhos se restrinjam à condição da criança com algum tipo de deficiência, não considerando, assim, outras formas de exclusão.

Sentidos da crise leitora e as possibilidades de sua superação se intensificam no Ensino Fundamental a partir das contribuições da Psicologia Interacionista Sócio histórica. Embora esse aspecto seja potente por indicar uma nova forma de trabalhar com a leitura em sala de aula, centraliza a reivindicação por formação pedagógica, conectando-a à impossibilidade de mediação, esta, simplificada, em grande parte dos estudos, pela ação do professor em ensinar um determinado conteúdo.

Identifico, em tal contexto, uma *articulação em que as diferenças ficam latentes* devido à demanda de superação à crise. Nesse entender, propiciar a leitura parece ser simplificado por alcançar resultados positivos nas avaliações de larga escala, o que significaria: melhora da capacidade de o aluno construir sentidos, apropriação dos bens simbólicos/culturais, inserção social do aluno, progresso de sua condição de vida, formação crítica e cidadã.

Nessas reivindicações, a leitura parece ser um instrumento pelo qual a aprendizagem de um dado conhecimento ocorre. Interpreto que, talvez por isso, as propostas formação de leitores insistam em um fechamento metodológico, no modelo interventivo e no relato de experiências bem-sucedidas de leitura.

Leitura e aprendizagem não são significadas como procedimentos distintos, parecem estar relacionadas por contiguidade em que uma parece sempre remeter a outra pela proximidade com que seus significantes estão dispostos. Em alguns casos, ler simplifica o

aprender, ao passo que o condensa, suprimindo outros elementos que podem ser considerados nas práticas de aprendizagem.

O conhecimento, nesse entender, é assinalado como atravessado pela experiência, pela consideração do aluno como sujeito ativo, e provido de conhecimentos prévios. Tais considerações são tomadas como ponto de partida para um caminho a ser percorrido, a ser *trilhado*, no caso da criança, considerando a ludicidade e *aventura*. Entendo que tais sentidos, embora estejam sustentados por uma simplificação da leitura, sejam potentes para a formação de leitores, pois de algum modo, ainda pensam a leitura em si, pouco conectada com a apropriação de determinados conteúdos escolares.

Interpreto que a crise de leitura no Ensino Fundamental é uma crise de resultados, de eficiência de leitura, em muito devido à pressão social pela alfabetização da criança. Tais elementos parecem ser simplificados como crise na qualidade da educação, uma vez que as avaliações de larga escala e seus resultados são tidos como a objetividade do ensino e aprendizagem da leitura, e não mais uma formação discursiva sobre a educação (LOPES, 2014).

Já a leitura em sua relação com o Ensino Médio é centralmente pensada a partir do significante *conhecimento disciplinar*. Dentre as demandas defendidas, destaca-se a presença da literatura no currículo, resguardando conteúdo e carga horária para a leitura (do texto literário) nas aulas de português. Embora avancem em uma compreensão mais ampla e contextualizada sobre os fatores que barram o fomento da leitura na escola, discutindo, por exemplo, o papel da família e a condição socioeconômica dos alunos, colocam o aluno-leitor no centro de uma crise educacional que tem como referência o repertório cultural mais elevado.

O letramento literário coaduna diferentes sentidos para aprendizagem, *consciência crítica e emancipação*, significantes privilegiados nessa estrutura significante. Interpreto que tais práticas discursivas destacam uma tendência do ensino médio, a leitura é instrumento que prepara para um depois. Nesse por vir, a formação cultural letrada clássica é reivindicada, assim como o contato com um determinado repertório cultural.

A leitura conecta-se mais fortemente à disciplina de língua portuguesa, provocando o entendimento de que a disciplina literária passou por um apagamento no currículo (redução de carga horária). Desse modo, a leitura em outros contextos, como as demais disciplinas na escola, passa a ser desconsiderada.

Entrevejo que a compreensão acerca da relação leitura e material de leitura refere-se exclusivamente ao livro, não existindo espaço para outros *modos de ler*. A importância dada

aos espaços de leitura na escola igualmente se mostra passível de problematização. A biblioteca *condensa* e essencializa a significação do lugar de leitura, enquanto outros espaços, como sala de aula, dentro ou fora da disciplina de português, sala de vídeo ou de informática, pátio e quadra, não são mencionados.

Em relação ao arcabouço teórico, há uma discursividade *hegemonicamente* respaldada pela abordagem interacionista, no âmbito da linguagem, representada por Bakhtin. Tal perspectiva se conecta a outros pressupostos como da linguística textual e da perspectiva cultural. Esse hibridismo, entretanto, parece não ser traduzido nas propostas de formação de leitores, ainda que sejam ressaltadas reivindicações diversificadas sobre a formação leitora nessa fase.

Os estudos que focalizam o ensino médio, em sua maioria, parecem sustentar-se por uma compreensão estruturada da linguagem, necessitando partir de algum elemento objetivo para sua futura apropriação. Tendo em vista o hibridismo teórico destacado, é possível afirmar que o ponto de partida, ou seja, a estrutura mais comum para esse processo de leitura tem como base o texto. Concordo que, enquanto unidade de sentido, esse seja um potente meio para o início do trabalho com os leitores, uma vez que, nessa perspectiva, as condições de acesso passam a não bloquear a formação do estudante leitor, como geralmente ocorre quando se vincula a formação leitora à um determinado espaço ou objeto menos acessível aos estudantes.

Entendo, entretanto, a partir do levantamento realizado que, após evidenciarem a pertinência da textualidade para a formação de leitores, uma identidade centrada no conhecimento disciplinar passa a ser fixada. Entendo essa perspectiva pouco potente, pois a leitura passa a ser caracterizada, no ensino médio, como uma atividade de português ou, mais especificamente, de literatura.

Compreendo que a simplificação da leitura nesse contexto, se dá a partir da tradução da leitura como instrumento para o *domínio de um repertório literário*, sentido fortemente difundido pelos documentos curriculares oficiais e que, ao meu entender, mais resguardam relação com o que se destaca nos trabalhos que abordam o ensino médio talvez tal conexão se deva à avaliação voltada para a certificação desse público leitor, que tende a retroalimentar, com resultados anuais, o discurso da crise de leitura, reforçando a necessidade de uma apropriação de conteúdo literário específico.

Os termos “letramento” e “letramento digital” são destacados em ambas as formações discursivas, sendo que, no Ensino Fundamental, a referência central é à Magda Soares. No Ensino Médio, a expressão mais utilizada é “letramento literário”, tendo como referência

Regina Zilberman. Compreendo que tal especificação seja decorrente de uma tentativa de marcar a identidade leitora do aluno no Ensino Médio pela disciplina literária, componente curricular desse segmento de ensino. A literatura e, por meio dela, a *ilustração*, parece representar, no Ensino Médio, uma possibilidade de superação dos problemas sociais, além de viabilizar uma (porque específica) formação cultural estética e de gosto, simplificadas a partir dos termos “formação humana”.

A partir da Teoria do Discurso e da Perspectiva Discursiva, interpreto ser essa especificidade expressa a partir de um determinado posicionamento literário sobre a formação de leitores escolares, sentido que, como pretendo evidenciar, também se coloca em disputa no contexto do COLE. Penso que a formação humana, como formação cultural de um determinado gosto literário, além caracterizar uma particularidade, que por diferentes articulações assume o lugar do universal, representa a plenitude ausente nessa estrutura discursiva, para esse entendimento, ancoro-me em Laclau (2011, 2013, 2014).

Ainda sobre esse aspecto, destacando a hegemonia desse posicionamento particular que ocupa o lugar de universal, entendo que projetos de formação de estudantes leitores definidos a partir da formação do gosto literário tendem a ressaltar um caráter mais normativo, e especialmente imobilizador, quando definem o que pode ou não ser considerado leitura, a partir de um posicionamento instaurado no contexto da crítica literária e não da experiência da prática de leitura dos sujeitos educativos.

Esse tipo de projeto, definido por seus efeitos (formação crítica e cidadã, simplificado como formação humana), pode ser potente se colocado em jogo, fora de uma racionalidade, uma verdade, um fundamento, *horizonte (metáfora desse registro discursivo)* único a ser vislumbrado e alcançado. Para essas reflexões oriento-me por Lopes (2014) quando a autora discute a normatividade dos discursos educacionais, entendendo que essa normatividade na projeção de identidade de leitores, ao ser traduzida para o contexto escolar, em diferentes momentos passa a ser vista como uma lista de obras a serem assimiladas pelos estudantes.

Ressalto que a identidade de leitores é sublinhada pela distinção de representações definidas mediante perspectivas psicológicas, enfatizando a leitura na infância como aquisição da linguagem, atividade lúdica, ocupação produtiva ao ócio, meio para a formação moral, *viagem* ou *aventura*, caracterizada pelo desejo e prazer, além de assinalar a abertura para a aprendizagem de um conhecimento socialmente construído. Todavia, projeta aos demais leitores a responsabilidade pelo *domínio* da linguagem, do conhecimento, do conteúdo, do repertório/conteúdo literário, de um *bem comum*, com vistas à *aquisição* de bens simbólicos, superação de desigualdades sociais e uma futura inserção no meio laboral.

3 POLÍTICA DE LEITURA: QUEM PRODUZ?

Exponho, neste capítulo, sentidos da crise leitora de leitura a partir do COLE. Para tal, apresento parcialmente a história do evento a partir de quatro fontes: *site* da ALB, bem como do seu blog, Quinaglia (2006), Magnani (2009) e Oliveira (2015). Nesse exercício, recorro ao processo interpretativo, também das imagens que circularam no evento de forma a condensá-las. Entendo que as imagens são textos que produzem efeitos de sentidos, sendo, portanto, potentes para a interpretação acerca da maneira como demandas são expressas ou rasuradas nesse contexto discursivo.

A busca por diferentes meios para a interpretação do contexto do COLE, se deve ao fato de existirem poucos trabalhos acerca desse evento. A esse respeito, destaco que os anais publicados no site da ALB partem do 12º COLE, o que, em certo sentido, exige do trabalho de pesquisa um esforço por reunir informações pertinentes à discussão a partir de diferentes fontes textuais, digitais, impressas, bem como visuais. Além disso, a instabilidade do *site* da ALB dificultou em muito a extração de informações relativas aos eventos, o que, até certo ponto foi resolvido a partir das consultas nos *ebooks* disponíveis na rede.

Entendo que, embora o trabalho com os anais, embora viabilize interpretação da política de leitura daquele momento específico, a compreensão mais ampla do contexto discursivo torna-se facilitada quando consideramos diferentes elementos em disputa nesse contexto. A interpretação dessa “história” do COLE, portanto, não apresentará a sistematicidade com a qual procuro apresentar o material empírico focalizado neste trabalho, ela será uma via de compreensão do evento, da constituição das demandas e das comunidades epistêmicas que enunciam sobre a leitura.

Para o exercício interpretativo das imagens, oriento-me pela perspectiva semiótica para análise de imagens paradas, conforme Penn (2002, p. 321). Entendo ser pertinente ressaltar que a perspectiva em questão parte dos pressupostos de Saussure, alargando a compreensão sobre as “unidades de significação do discurso” a partir de Barthes. Ainda em relação ao entendimento do signo linguístico, essa forma de abordar as imagens no contexto discursivo comunga com a noção textual enquanto unidade de sentido, focalizando a arbitrariedade do signo linguístico, bem como a negatividade inerente ao processo de construção de sentido.

Nesse entender, tendo como foco a semiologia, cabe destacar que significado e significante não são elementos motivados.

[...] a relação entre os dois elementos é arbitrária, ou não motivada. Não há um elo natural, ou inevitável, entre os dois. [...] A língua é, pois, convencional, uma instituição social que o falante individual tem relativamente pouco poder para mudar. Do mesmo modo, embora de maneira mais contravertida, o conceito ao qual se refere um significante específico pode mudar (PENN, 2002, p. 320)

A construção de sentido nesses termos ocorre de forma associativa, combinatória, mas, sobretudo, diferencial. Penn (2002), explicando acerca do sentido, em uma perspectiva semiológica afiança que a delimitação do mesmo ocorre a partir de uma série de escolhas possíveis, entretanto, não realizada. “O sentido de um termo é delimitado pelo conjunto de termos não escolhidos e pela maneira como os termos escolhidos são combinados entre eles, a fim de criar um conjunto significativo” (PENN, 2002, p. 321).

No tocante a especificidade do trabalho com imagens, entendo com a autora que “ a imagem é sempre polissêmica ou ambígua” (PENN, 2002, p. 322). Ela fará sentido na relação com elementos discursivos que circulam em um âmbito mais amplo, o que pode ser evidenciado a partir da ideia de *revezamento*, em que um sentido sempre poderá ser significado por diferentes significantes, além de se associar a partir da *ancoragem* em elementos de contraste ou em uma estrutura discursiva sedimentada no social.

Embora essa perspectiva se estruture com o formato analítico de decomposição e recomposição de sentidos, o que não é o objetivo deste estudo, entendo ser importante problematizar as imagens de algum lugar já existente, um lugar que entendo ser potente para a compreensão acerca da condensação de sentidos que a imagem viabiliza. Penn (2002) assinala a necessidade de uma semiologia híbrida para o estudo de imagens paradas, concordo com a autora acerca dessa urgência, especialmente no sentido de retirar o caráter técnico desse modelo analítico, que encaro como pertinente instrumento interpretativo.

Tendo em vista a perspectiva discursiva, assinalada neste trabalho, opto por encarar essa semiologia híbrida, conforme sugere Penn (2002) como elemento que potencializa a interpretação dos efeitos de sentidos provocados pelo contato com o discurso imagético, considerando, principalmente, que os sentidos não estão confinados nas imagens, mas são, sobretudo, uma expressão dos estereótipos e essencializações projetadas pelo discurso sobre leitura.

Após a apresentação das imagens vinculadas ao COLE, interpreto os sentidos da crise de leitura no âmbito do COLE, em duas edições (12^a e 16^a), contrastando os sentidos projetados em tais âmbitos discursivos. Nesse sentido, destaco que o COLE está em sua 20^a edição, esta ocorrida em 2016, é sediado na Unicamp, promovido pela Associação de Leitura

do Brasil - fundada na terceira edição do COLE (1981), a partir de Assembleia de Professores de Instituições de Ensino Superior do Brasil (OLIVEIRA, 2015).

Magnani (2009) salienta que o primeiro COLE foi realizado em 1978 como iniciativa de professores do departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp. O evento teria sido resultado da articulação entre a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, a Unicamp e os profissionais bibliotecários. Junto ao COLE, foram realizados o primeiro Congresso de Bibliotecários (COBI) e a primeira Feira do Livro de Campinas. A seguir, apresento o material de divulgação da 1ª Feira do Livro de Campinas.

Figura 1 – Material de divulgação da 1ª Feira do Livro de Campinas



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

Em um primeiro momento, como a representação sugere, a *demand*a era por livros. O caráter comercial do evento é evidenciado pela cena em que a quantidade de livros e o gênero do leitor são destacados. O COLE, em um primeiro momento, embora apresentasse a mesma demanda da feira, subverteu o perfil mercadológico, imprimindo assim ao evento um caráter militante e formativo para o leitor.

Acerca dessa história, Oliveira (2015, p. 3) sublinha que

O 1º COLE (1978) surgiu como parte de uma Feira do Livro, iniciativa do DEME (extinto Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp), através do CELE – Centro de Leitura, que por sua vez, embora discutido nessa instância, nunca chegou a se materializar na Faculdade de Educação. A proposta do DEME procura imprimir à Feira do Livro de Campinas, evento que já se realizava na cidade, um estatuto que não se limitasse a um comércio de livros, associando ao evento um congresso que contemplasse os desejos do Departamento ligados à democratização da educação e da leitura.

Tendo como pano de fundo a escolarização/alfabetização no contexto nacional, várias associações podem ser enfatizadas. Um ideal maior, pedagógico e democrático, passa a ser característica do evento. Segundo Oliveira (2015, p. 18),

A realização dos primeiros COLEs (1978-1983) ocorre num momento histórico que apresenta mudanças consideráveis não só de cunho político, mas socioculturais para o país, em decorrência da ainda vigente ditadura militar. Esses eventos são considerados um importante espaço de produção e circulação de conhecimento crítico acerca de questões sobre Leitura no País. Eles mobilizam vozes que até então estavam silenciadas, animam os discursos referentes às mudanças educacionais necessárias, projetam caminhos.

Sobre a natureza do evento e sua condição diacrônica, Quinaglia (2006) frisa que uma das diferenças entre os eventos em suas várias edições diz respeito ao âmbito social em que está inserido. Em seu início, a luta pela palavra e o enfrentamento aos contextos de repressão eram enfatizados e, atualmente, o acesso aos bens culturais, considerando o vasto campo de disseminação de ideias, passa a ser um dos ideais do congresso.

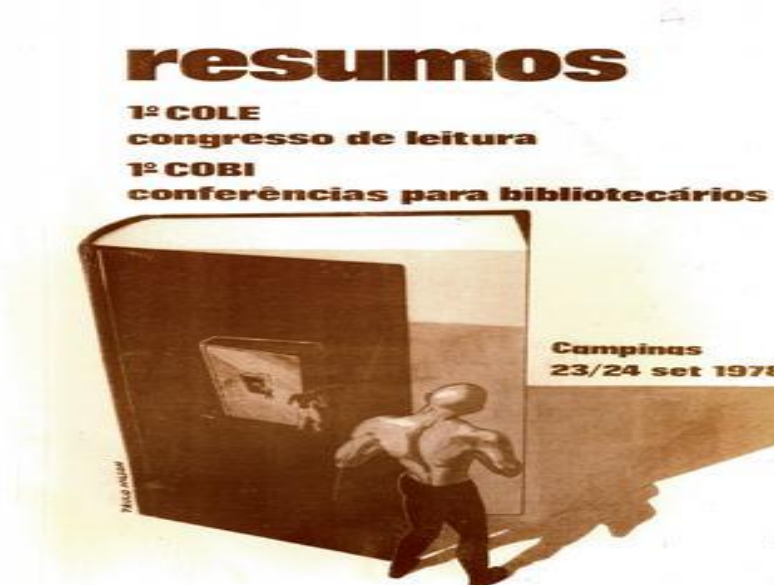
No quadro que segue, apresento os anos de realização e os nomes das edições do evento no intuito de interpretar as *demandas* sugeridas para a formação leitora.

Quadro 7 - Edições do COLE de 1978 até 2014

Edição	Ano	Tema
1ª	1978	Leitura para todos
2ª	1979	Pedagogia da Leitura
3ª	1981	Lutas pela democratização da leitura no Brasil Subtemas: Leitura e realidade brasileira; Leitura e literatura; Leitura e cultura popular; O livro e as bibliotecas
4ª	1983	Leitura na Sociedade Democrática: do discurso à ação
5ª	1985	O Professor e a Leitura
6ª	1987	Leitura: a questão dos métodos e os métodos em questão
7ª	1989	Nas malhas da leitura: puxando outros fios
8ª	1991	Leitura: autonomia, trabalho e cidadania
9ª	1993	Leitura, conquista de uma realidade
10ª	1995	Leitura e Sociedade
11ª	1997	A voz e a letra dos excluídos
12ª	1999	Múltiplos objetos, múltiplas leituras: afinal, o que lê a gente?
13ª	2001	Com todas as letras, para todos os nomes
14ª	2003	“As coisas. Que tristes são as coisas consideradas sem ênfase.” – Carlos Drummond de Andrade
15ª	2005	“Pensem nas crianças mudas telepáticas” – Vinicius de Moraes
16ª	2007	“No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las.” – Ferreira Gullar
17ª	2009	“O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo...” – Manoel de Barros
18ª	2012	O mundo grita. Escuta?
19ª	2014	Leituras sem Margens

A condensação do ideário pela democratização pode ser evidenciada no nome dado à primeira edição do evento, qual seja, “Leitura para todos”, em que já se demandava os sentidos da leitura como prática cultural, mesmo que de uma forma pouco fortalecida, focalizando a formação de uma comunidade de ensino e democratização dessa prática e, especialmente, aproximando o livro da realidade da escolarização (OLIVEIRA, 2015).

Figura 2 – Capa do livro de resumos do 1º COLE



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

Conforme sintetiza a imagem, a focalização passa a ser por uma relação entre o sujeito e o objeto livro. A imagem escura, sugerindo a censura, passa a ser ignorada, em uma ação de descoberta de um objeto e práticas, anteriormente proibidos. Saliento que, na capa do livro em questão, há um outro sujeito, com cores que operam no contraste: um pequeno livro com capa clara, ainda não aberto, mas com a ação anunciada. Ambos são representados parcialmente despídos, o que, nessa construção discursiva, pode significar tanto a simplicidade do ato (abrir o livro), quanto a simplicidade de quem o pratica. Para além disso, o despír-se pode ainda sugerir a desconstrução de uma ideologia que vestia o sujeito com uma ideologia, uma camisa, a força e de força.

Para Silva e Martin (1979 *apud* Oliveira 2015, p. 3-4, grifos dos autores),

Um congresso de Leitura deveria se transformar, então, num Congresso de LEITURA POPULAR, que defendesse os direitos dos leitores postergados e esquecidos pelos sistemas e pela discriminação. Um Congresso de Leitura deveria lutar para a conquista de uma CULTURA DEMOCRÁTICA. Um Congresso de Leitura deveria, enfim, lutar não só pelo direito de dizer coisas, mas pelo direito de dizê-las *PARA TODOS!*

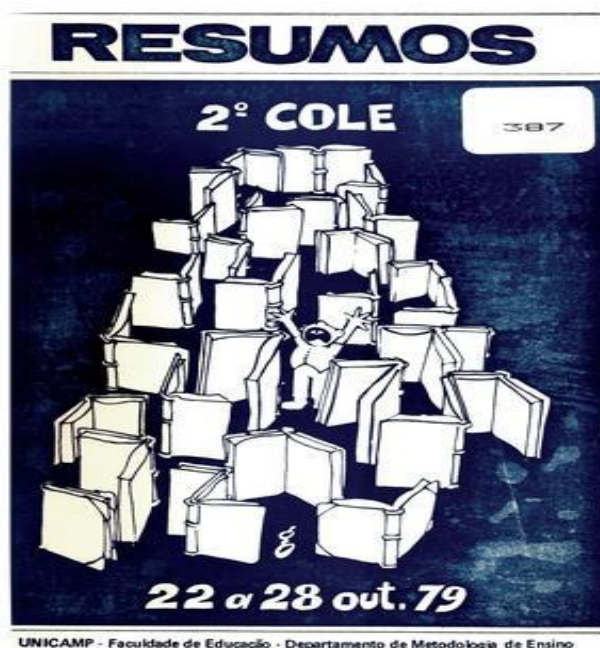
Oliveira (2015) assinala que no intento de formalizar uma linha de publicação especializada em leitura, a Revista Teoria e Prática é criada. Isso se deu no segundo COLE, tendo, nos anos seguintes, a estruturação de seu funcionamento, especialmente em articulação com a ALB, fundada no terceiro COLE, como assinalado pelas fontes referenciadas anteriormente.

Interpreto que, desde o primeiro COLE, para além de intentar a democratização da leitura, demarcava-se um inimigo a ser vencido, enunciava-se sobre um antagonismo a ser superado, sendo proposto, para isso, articulações de enfrentamento à crise de leitura e de formação cultural. Tal movimentação se deve, em muito, às *demandas frustradas* (LOPES e MENDONÇA, 2013), ao processo de mudança política do país e ao sentimento de opressão vivenciado.

Ao tentar compreender retrospectivamente esse cenário, penso que a caracterização da crise e a demanda por formação leitora fornece ao 2º COLE elementos que viabilizam a estruturação de um movimento articulatório com vistas à hegemonização de uma proposta pedagógica para o ensino da leitura. Essa edição do evento foi denominada “Pedagogia da Leitura”.

A seguir apresento a capa da segunda edição do COLE.

Figura 3 – Capa do livro de resumos do 2º COLE



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

A representação para esta edição realça a presença de inúmeros livros abertos, em uma formação não muito bem distinta, mas que lembra um labirinto. Uma pessoa do *gênero masculino* é representada em meio a tais objetos e, tal como os livros, encontra-se de braços abertos, em uma ação que sugere desespero.

O sujeito, mesmo estando com os livros, parece estar perdido, sem saber como encontrar a saída. Tal sentido é reforçado pela presença de um pequeno objeto, que, na perspectiva do leitor, parece a letra *g* ou o número *8*, mas que em uma perspectiva horizontalizada, delinea o formato dos óculos. São os óculos necessários para a leitura e igualmente para se enxergar uma saída. Penso que nesse momento, a quantidade de livros representada na imagem ainda sugere uma associação à feira de livros, e a indicação do necessário acesso ao objeto em questão.

Oliveira (2015) destaca a pouca participação dos professores das séries iniciais nessa edição do evento, assim como na anterior. Sendo essa questão uma das principais problematizações realizadas pela avaliação do evento. Deduzo que, tendo como referência a imagem apresentada, essa insistência da ausência foi prenunciada para o 2º COLE. Nessa perspectiva, aquelas pessoas que poderiam contribuir para que o leitor enxergasse uma saída, não tinham sido “conquistadas” pelo COLE.

Como uma edição aparentemente procurava responder às problemáticas das edições anteriores, ficou proposto, para a terceira versão do evento, o foco no professor, no sistema de ensino e nas atividades de leitura. Após o terceiro COLE, um dos objetivos da organização do evento, além da criação da Associação de Leitura do Brasil, teria sido a democratização do próprio COLE, com a participação do maior número de associados possível (objetivo enfatizado nos materiais consultados para essa discussão), uma vez que isso representaria maior circulação dos intentos relativos à melhoria das condições de leitura no país (SILVA, COLE, 1979).

A seguir, exponho a imagem que sintetiza algumas ideias projetadas sobre leitura para o 3º COLE.

Figura 4 – Capa do livro de resumos do 3º COLE



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

Nessa edição, tendo em vista o material ilustrativo, outros sujeitos são conclamados a lutar pela leitura, ameaçada pela sua ausência no contexto familiar. Condensar a leitura como atividade corriqueira, familiar e da intimidade parece ser uma das proposições dispensadas. Ademais, compreendendo que o hábito familiar de assistir televisão pudesse ser substituído pela leitura, um livro é colocado no lugar da televisão.

Sobre essa questão, parece haver equivalências em uma mesma cadeia discursiva. Na primeira, *o antagonismo à leitura é encarnado pela censura*; posteriormente, *pela ausência pedagógica*; e, enfim, *pela televisão* que, como sugere a imagem, *toma o lugar da leitura no contexto familiar*.

A partir do levantamento sobre a história das primeiras edições do COLE, é possível entender que tal época é caracterizada pela proposta de uma pedagogia de leitura capaz de modificar a realidade nas escolas. Salienta-se ainda o silenciamento das políticas de leitura no período da ditadura, causando prejuízos para a formação de leitores e indicando a necessidade de se refletir sobre o sistema de ensino e social (OLIVEIRA, 2015).

Segundo Silva (*apud* OLIVEIRA, 2015), o COLE assinala uma mudança no campo acadêmico, uma vez que a existência do evento fomenta maior interesse em se desenvolver pesquisas sobre a temática. Ainda pensando no impacto das produções do 3º COLE, é preciso considerar que a presença de Paulo Freire intensificou a discussão acerca de uma necessária transformação de paradigma para a leitura e seu ensino.

O texto “A importância do ato de ler”, proposto na abertura do evento, recoloca a leitura no âmbito educacional como uma atividade estratégica aos projetos educacionais. Esse novo modo de conceber a leitura confronta uma visão “bancária” de conhecimento, solicitando aos sujeitos uma nova postura educativa. Segundo Oliveira (2015), nessa edição,

evidenciou-se novamente a pouca participação de professores da educação básica, especialmente do município de São Paulo.

Deduzo que isso possa ter orientado a maneira como os organizadores passaram a pensar as edições seguintes, visando à participação dos professores, o que culminaria, no 4º COLE, com a possibilidade de os professores de Educação Básica inscreverem trabalhos.

Figura 5 – Capa do livro de resumos do 4º COLE



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

A imagem que ilustra o 4º COLE – “Leitura na Sociedade Democrática: do discurso à ação” – ressalta a metáfora da sementeira, bastante utilizada na retórica educacional, especialmente para a lógica da infância. A imagem é demonstrada em quatro etapas, como uma história organizada em “tirinha”. No primeiro quadro, há mãos com as sementes; no segundo, somente a presença da terra já semeada; no terceiro, o broto que rompe a terra; e, no último quadro, a pequena planta se evidencia. Tal metáfora parece querer representar o momento de nascimento da sociedade democrática, assinalando um novo tempo, que necessita cuidados e condições de sobrevivência. O campo metafórico mobilizado permite compreender que iniciativa, tempo e cuidado são elementos relevantes para a formação de leitores. Ainda nesse sentido, entendo que as mãos apresentadas sugerem a responsabilidade pela formação de leitores, chancelando a importância do professor nesse processo.

O congresso, em sua 5ª versão já se encontrava mais estruturado. Segundo registros, houve associação mais acentuada entre bibliotecários e professores e a tentativa em aproximar leitor e livro ficou mais evidente. Regina Zilberman, com suas discussões sobre as políticas de

acesso ao livro, ganha destaque, e, entre os temas realçados, vê-se a tentativa de discutir o sistema educacional e as responsabilidades governamentais. As bibliotecas e as políticas de formação leitora são temas expressos nesse momento discursivo (OLIVEIRA, 2015).

Figura 6 – Capa do livro de resumos do 5º COLE



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

O livro torna a ser um objeto focalizado. Desse modo, diferentemente da edição anterior, a quantidade de material de leitura é novamente destacada como necessária para a formação do leitor. Cabe salientar que nesse período, o leitor do *sexo masculino*, professor ou estudante, volta a fazer parte da representação de leitura/leitor, assim como no segundo COLE.

Nos anos seguintes, após a abertura democrática, as discussões se voltam a como ensinar a leitura, no sentido de orientar a escola para o cumprimento do seu papel de promover a leitura. Ainda que muitas temáticas sejam discutidas, permanece a preocupação pedagógica e a tentativa de sistematização de um *saber metodológico para o ensino da leitura e sua universalização* (até o 6º COLE, 1987).

Nesse entender, enquanto que nos primeiros anos de COLE, as produções são de cunho transformador, crítico, expressando um posicionamento pedagógico reativo ao sistema político e educacional, nos últimos eventos, a problematização da experiência estética, a partir de determinados posicionamentos no campo disciplinar da literatura é assumida como central,

isso se exemplifica na focalização de poetas que passam a tematizar o evento. Entendo que o deslocar entre as demandas iniciais para a produção literária, tendo em vista sua divulgação, não apaga as lutas pelos sentidos democráticos de leitura que continuam em disputa no interior do evento, entretanto, compreendo que essa modificação configura um direcionamento que vai perdendo sua força pedagógica mais ampla para assumir um caráter disciplinar.

Interpreto que, sentidos desse saber metodológico (pedagógico) passam a ser alvo de acirrada disputa entre os campos da Pedagogia, Linguística e Ensino da Língua materna e Literatura, isso pois, ao que entendo, cada um desses campos parece esboçar projetos de ensino, promoção de leitura e formação de leitores.

No primeiro campo, alicerçado nos pressupostos da Psicologia existencial, humanista, a partir das problematizações e confronto ao comportamentalismo/behaviorismo. Algo delineado nas produções de Silva (1981, 1989) e de Freire (1982) e que, nesse sentido passa a ser aglutinado como uma formação discursiva reativa ao ensino tradicional.

No segundo, significado a partir das discussões sobre a relação entre ensino, texto e sala de aula, tendo como referência Geraldi (1985). Aparentemente, o objetivo central dessa formação discursiva é discutir o ensino textual a partir da tradição gramatical, apensando a isso uma nova significação para a produção textual para além do contexto frásico.

No último, tendo como pano de fundo o discurso da crise de leitura e da ausência de livros, Zilberman (1982) assinalava a relevância de um tipo específico de ensino da leitura literária, desenvolvido, posteriormente, a partir da noção de letramento literário. Além disso, cabe ressaltar que, no campo literário as disputas são aparentemente mais amplas, uma vez que cada corrente da crítica literária, desenvolverá uma prática discursiva acerca do leitor e leitura.

Isso, inclusive, agrega um número elevado de produções estrangeiras que influencia na maneira como a leitura passa a ser entendida, mais como processo cognitivo ou como atividade atravessada pelas condições de existência. Concomitante ao período destacado, ressalto as ideias de autores de diferentes círculos linguísticos ou literários que projetaram suas ideias na década de 1960, influenciando os pesquisadores brasileiros. Nesse contexto, se evidencia uma espécie de rede teórica que age em torno da leitura como produtora de um sujeito crítico, o que em minha interpretação, passa a ser uma amálgama significativa para a produção da política de leitura nesse contexto.

Apresento a seguir a capa do livro de resumos da sexta edição do evento, na qual algumas significações são condensadas, destacando algumas essencialidades para professor e aluno, bem como para os objetos de leitura.

Figura 7 – Capa do livro de resumos do 6º COLE



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

O 6º COLE apresenta novas e antigas significações para leitura. Dentre as novas, destaca-se a *relação* entre professor e aluno, essencializada pela *imagem da coruja, condensação de professor, e por uma coruja mais jovem, a qual representa o aluno*. A inclusão do aluno nas discussões sobre leitura parece querer apontar para a mudança de significação acerca do leitor. Na cena em questão, tais animais encontram-se sobre uma pilha de livros.

O professor caracterizado por uma coruja mais velha utiliza um capelo, indicando, talvez, o conhecimento adquirido no processo formativo, e a mais nova, uma mochila, objetos que sugerem uma série de essencializações identitárias. Argumento a partir de Bhabha (2013) que tais essencializações são chanceladas por posicionamentos significados como de poder e de subordinação, de saber e de não saber, além de sintetizar o estudante a partir de um objeto repositório. Assinalo nesse sentido que, embora tal significação já tivesse sido desestabilizada nos primeiros eventos a partir da crítica de educação bancária de Paulo Freire, seus rastros insistem na construção de sentido da imagem.

Esses objetos são capazes de evidenciar as subjetivações, tentando demarcar lugares essencializados dos sujeitos que compõem o processo educativo, em minha interpretação, essa suposta clareza em relação aos lugares de leitores e não leitores parece central no processo de

construção da política que se instaura em um contexto discursivo de crise. Penso que, ainda como uma nova significação, é possível interpretar a referência à marca Coca-Cola, talvez em uma brincadeira com os termos cole/cola/colar e uma insistente referência a ideia de que o COLE colou.

Tomando como ponto de partida as colocações de Bhabha (2013, p. 95), interrogo sobre “[...] o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões da identidade são estratégica e institucionalmente colocadas”. A esse respeito cabe dizer que as condensações que aponto não são sentidos por si mesmos ou sentidos **do** COLE, isso pois, estão circunscritas em um *território discursivo* mais amplo que, de certo modo, expressam um imaginário fortemente sedimentado.

Nesse sentido, até o sexto COLE, os sentidos negociados acenam para questões sociais que barram ou que promovem a leitura, dentre elas, a censura, a falta de orientação para a leitura, a família-televisão, o cuidado-acompanhamento, o interesse pessoal pela leitura e a relação professor e estudante. Tais sentidos, contudo, vão perdendo centralidade, em meu entendimento, a partir da sétima edição do evento.

No 7º COLE, a expressão de significações mais plurais de leitura se evidencia a partir de uma ressignificação do conceito de texto, bem como de gramática, algo que surge como uma tendência nas perspectivas Linguísticas, especialmente a partir da Linguística Textual, criada por Van Dijk na década de 1970, e tendo como principal nome no Brasil, Ingedore Vilhaça Koch, com os livros Linguística Textual: introdução (1983); Linguística aplicada ao português: morfologia (1983); Argumentação e linguagem (1984); Texto e coerência (1989), ano do COLE em questão e diversos outros livros que têm orientado a mudança do ensino de língua portuguesa, anteriormente tendo como centro a gramática e, na atualidade, focalizando o texto e as relações gramaticais que o compõem.

A esse respeito cabe enunciar que, conforme Ilari (2014) além de ser uma das áreas mais dinâmicas dos estudos de linguagem, se perfila pela sua preocupação com o leitor. A esse respeito destaco a noção do texto enquanto tessitura, sentido que parece se expressar no nome dado ao evento e, que, posteriormente, se hegemoniza no campo da formação em Linguagem, no contexto do curso de letras.

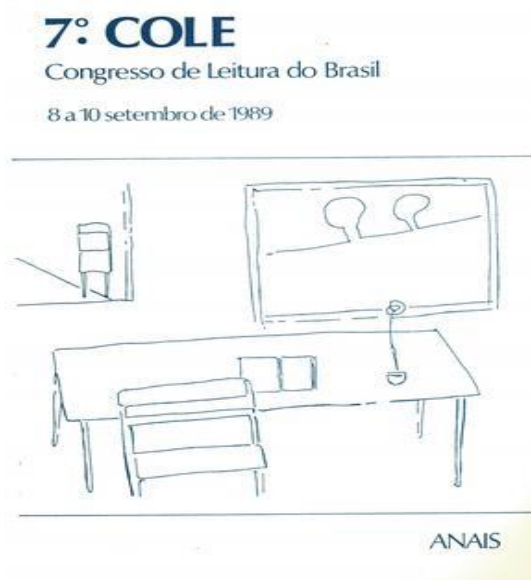
“Nas malhas da leitura: puxando outros fios”, parece querer indicar uma maior proximidade do evento com as discussões do campo disciplinar da linguagem, que muito se relacionava à necessidade de superar o ensino gramatical fora de uma unidade de sentido, fora do texto. Entendo a esse respeito que, embora o evento ainda sinalize para possibilidades

pedagógicas, professor e luta por transformação social, a leitura passa a ser centralizada como um meio de viabilizar a transformação social.

Na “Fala de abertura” do 7º. COLE, em 1989, o então presidente da ALB, João Wanderley Geraldi, assim justifica a necessidade de se “puxarem outros fios”, nas “malhas da leitura”, em consonância com as especificidades do contexto histórico: Este nosso 7º. Congresso, realizado no contexto de um tempo difícil, coincide também com um tempo de enfrentamento de desafios: de concretizar sonhos, de decidir políticas, de praticar mudanças. E vivemos em misérias públicas do analfabetismo, de pobreza, de fome, queremos viver também o direito, para a grande maioria de nós pela vez primeira, de escolha e de decisão entre caminhos alternativos a seguir na construção da sociedade brasileira. Um direito da cidadania conquistada a duras penas. E a ele, outros direitos, muitos, a conquistar e, mesmo, a descobrir. “NAS MALHAS DA LEITURA, PUXANDO OTUROS FIOS” há de enfrentar a distância entre a realidade de um país [...] e o sonho da leitura como uma prática social possível a todos os brasileiros. No intervalo entre sonho e realidade, a ação possível vem tornando possível o impossível [...] Este é o porquê deste congresso tentar trazer para dentro da pesquisa acadêmica ou para dentro da prática pedagógica a visão daqueles que fazem da produção do que se lê o seu cotidiano, produção que não se limita ao texto verbal, mas que coloca, a cada dia, diferentes objetos de leitura (MAGNANI 2009 citando GERALDI, 1991, p. 10).

A seguir, apresento a capa do livro de resumos do 7º COLE.

Figura 8 – Capa do livro de resumos do 7º COLE



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

Nessa edição, a partir da cena expressa no livro de resumos, é possível compreender que, mesmo sendo modificadas algumas demandas, o livro ainda se mostra focalizado. O quadro e as mobílias sugerem uma atividade de leitura intimista, que relaciona leitura ao estético, situando esta atividade um contexto de produção artística. Além disso, penso que

possa sugerir também uma focalização nos espaços de leitura, e nesse sentido uma abertura para o pensar a escola como espaço privilegiado de leitura.

No que se refere ao conteúdo do congresso, cabe salientar que, nesse período, João Wanderley Geraldi era presidente da ALB, sendo o professor Ezequiel Theodoro da Silva o presidente de honra. As discussões de Geraldi na época tematizavam o texto na sala de aula, o que pode ter dado o direcionamento para essa edição do congresso. Outros temas, como representação de leitores e relação entre escritor e leitores, foram evidenciados. Nomes como Lajolo, Furnari e Zilberman problematizavam a cumplicidade entre leituras e leitores (ANAIS 7º COLE¹⁴).

Ainda acerca dos sentidos destacados nessa versão do evento, penso que o título igualmente possa sugerir significações referentes à textualidade interpenetrando o meio acadêmico interessado em estudar a leitura. Penso ser esse período um importante momento de difusão da concepção de texto como tessitura, rede de sentidos, unidade de sentidos, atualmente hegemônica na formação do campo da linguagem. Nessa edição, os minicursos oferecidos tematizavam a literatura, a criação literária, a literatura brasileira, portuguesa, infantil, a análise do discurso, o pensamento de Bakhtin e a linguística textual. Poucos minicursos discutiam a leitura em sua relação com o ensino fora desse referencial teórico (ANAIS 7º, COLE).

A imagem a seguir, retirada do *blog* da ALB – galeria de imagens, destaca alguns dos participantes/organizadores do evento.

Figura 9 - Equipe de Trabalho 7º COLE



Fonte: <http://alb30anosgaleriadeimagens.blogspot.com.br/>

¹⁴ ANAIS, 7º Congresso de Leitura do Brasil: 8 a 10 de setembro de 1989. Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemoarias/docs/7___cole_-_anais>. Acesso em: 06/01/2017.

Utilizo para a identificação dos participantes/organizadores em questão, as informações do próprio *blog* da ALB.

Da esquerda para a direita e de frente, vê-se os professores Guilherme do Val Toledo (FE); Ezequiel Theodoro da Silva (FE); João Wanderley Geraldi (IEL); Raquel Salek Fiad (IEL) e Ana Luiza Smolka (FE) envolvidos no preparo de material para distribuição aos congressistas do 7º COLE, realizado em Campinas, entre 08 e 10 de setembro de 1989, na gestão em que era Presidente da ALB o Prof. João Wanderley Geraldi. De costas, está Mabel Servidone (aluna da pedagogia na ocasião e atualmente profissional na Rede Municipal de Campinas) e outra pessoa a quem não foi ainda possível identificar.

No que tange o crescimento do COLE, bem como o momento discursivo em questão, Silva (1989) enfatizava, com a expressão “o COLE colou”, a contribuição que o evento já tinha dado à educação brasileira. Contudo, assinalava, como intento para a próxima década, a “recuperação da dignidade do magistério”, a “reconstrução da escola pública” com vistas ao “combate ao analfabetismo”. Nesse tocante, entendo que a associação mais forte com o campo da linguagem, mais especificamente com as noções da Linguística nuança o campo pedagógico de ensino da leitura, antes pensado por uma pedagogia geral, nesse momento, pensada a partir de uma pedagogia específica.

Em sua fala, a ideia de crise de leitura deixava de ser focalizada. Entretanto, em seu lugar, a expressão “triste quadro” assinalava uma flutuação e abertura de sentido, para um contexto que demandava por constante luta. Ainda no discurso de abertura, proferido pelo professor Eduardo R. J. Guimarães, na época diretor do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, os significantes *luta e acesso* são expressos, assim como a significação da leitura como um ato de construção dos sentidos sociais (ANAIS, 7º COLE). Isso pode significar que um contexto articulatório tenha se formado para o enfrentamento da problemática de leitura.

Em minha interpretação, o campo da linguagem ou de uma pedagogia específica, por ser atravessada pelo disciplinar, representa uma promessa de saber capaz de resolver os problemas relativos à leitura, assim como foi no passado delineado o saber psicológico.

Essa edição do evento estava concentrada em dialogar com os leitores, tanto a respeito da escrita quanto da recepção do texto, instaurando uma cumplicidade entre leitores e criadores de textos, escritores. O público leitor estava sendo convidado a entender as representações veiculadas por escritores, literatos, jornalistas, professores, sendo essas representações as que orientam a escrita, a produção textual. Esse movimento de interlocução com o leitor representa, ao meu ver, um novo endereçamento de sentido, que confere ao leitor um pouco mais de autoria na construção discursiva sobre leitura.

As políticas públicas de promoção da leitura eram problematizadas por Zilberman, que destacava a condição brasileira no que tange à relação entre leitor e livro, assinalando ainda a formação da nação e da identidade brasileira. Valda de Andrade Antunes, similarmente, abordava as políticas públicas de incentivo à leitura, focalizando a necessidade da estruturação de bibliotecas, significada como “alma da escola”, a presença da literatura e do livro, de projetos de leitura nas salas de leitura (ANAIS 7º COLE).

Na edição “Leitura: autonomia, trabalho e cidadania” (8º COLE¹⁵), ocorrida em 1991, a ALB era presidida por Ezequiel Theodoro da Silva. Maria do Rosário Mortati Magnani e José Carlos Libâneo, Affonso Romano de Sant’Anna, Wanderley Geraldi e Ana Luiza Bustamente Smolka são alguns nomes de destaque nas apresentações de mesas redondas. Nas conferências que discutiam especificamente a relação entre literatura e educação, destaca-se Moacir Scliar, médico e escritor, falecido em 2011, e Affonso Romano de Sant’Anna, discutindo a necessidade da presença da literatura na vida dos educadores (ANAIS, 8º COLE, 1991).

Figura 10 – Capa do livro de resumos do 8º COLE



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

¹⁵ Fonte: <https://issuu.com/pesquisaalbmemoarias/docs/8__cole_-_anais_baixaresolucao>. Acesso em: 10/01/2017.

Nessa edição do evento, pode-se interpretar que as imagens cessaram de condensar, ao menos na ilustração, os sentidos costumeiramente veiculados à leitura. Por outro lado, sentidos como valor estético, obras literárias ou pinturas anteriormente expostas deixam de fazer parte do material de referência do evento. O livro, ao retornar várias vezes nas ilustrações, parece sedimentar um valor inegociável para o COLE, condensação da leitura. Enquanto objeto demandado, o acesso ao mesmo somente não se evidencia na 4ª edição do evento.

Ao meu entender, a demanda por acesso se radicaliza na edição em questão, especialmente a partir do Programa Nacional Salas de Leitura, recolocando o COLE no centro das Políticas de promoção à formação Leitora em uma instância que supera as particularidades teóricas ressaltadas no contexto acadêmico. A fotografia que segue, foi extraída da galeria de imagens do evento, disponibilizada no *blog* alb30 anos.

Figura 11 - Mesa redonda 8º COLE -



Fonte: <http://alb30anosgaleriadeimagens.blogspot.com.br/>

Utilizo a seguir a descrição disponibilizada no *blog*,

No Ginásio Multidisciplinar da Unicamp, em 25 de julho de 1991, durante o 8.º COLE, mesa redonda intitulada “Da necessidade da literatura na vida dos educadores” coordenada pela Prof.ª Leticia Malard e constituída por: Samir Cury Meserani (Revista Sala de Aula); Afonso Romano de Sant’Anna (Escritor/Biblioteca Nacional); Prof. Wilson Joia Pereira (Filosofia/Unesp) e Ezequiel Theodoro da Silva (ALB/Unicamp).

A imagem a seguir, retrata a visão geral do ginásio Multidisciplinar da Unicamp.

Figura 12 - Visão geral do Ginásio Multidisciplinar da Unicamp - 8.º COLE



Fonte: <http://alb30anosgaleriadeimagens.blogspot.com.br/>

Apresento a seguir a descrição da imagem, conforme consta no *blog* consultado.

Vista geral do Ginásio Multidisciplinar da Unicamp, em 25 de julho de 1991, durante o 8.º COLE. Circundando palco e plateia os stands da Feira do Livro que ocorria simultaneamente ao congresso e integrava sua programação.

No que tange ao material relativo à Feira do Livro continuava a insistir nos sentidos mais tradicionalmente destacados pelo COLE. Na presente edição, a leitura passa a ser relacionada com significados da luta política daquele momento, como sugerem os termos “trabalho e cidadania”. Destaco, contudo que a mulher passa a ser representada enquanto leitora pela primeira vez. A esse respeito, penso que, embora a mulher tenha sido representada no contexto familiar, no terceiro COLE, somente no oitavo COLE o *status* de leitora passa a ser reconhecido.

Figura 13 – Material de divulgação da Feira do Livro



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

No que diz respeito aos nomes das atividades propostas, há que se considerar a recorrência da expressão *prática de leitura*, expressa nas formas de apresentação das atividades dessa edição do evento. No discurso de abertura, promoção do livro e da leitura são os temas focalizados. Acerca disso, é possível entender que a utilização do conjunto significativo estava intimamente relacionada à prática de ensino, com uma orientação pedagógica com vistas à qualidade. “O ‘retorno à prática’ é incontornável por qualquer congresso científico. Porém fundamentados no pleno êxito deste 8º COLE, podemos avançar na hipótese de que as relações entre a leitura e a qualidade do ensino serão criticamente refletidas daqui para frente” (ANAIS, 8º COLE, 1991, p. 33).

Cabe ressaltar que todas as mesas redondas propostas para a abertura das atividades tinham o professor como o foco. Isso pode ser compreendido a partir da proposta denominada “A prática de leitura do professor brasileiro: análise e perspectiva”, discutida por Maria do Rosário Mortatti Magnani, bem como por Sanches, esta mediante interpretação da revista Nova Escola. O tema “professor e a leitura crítica”, discutido por José Carlos Libâneo, abordou as funções da escola, a metodologia dos conteúdos e os conhecimentos importantes para a transformação da sociedade, além de destacar a importância da leitura em tal processo (ANAIS, 8º COLE, 1991).

O professor e a leitura foram temas abordados por Venturelli, que destacou a “boa vontade dos professores” frente à *escassez de livros*, à desvalorização do ensino no Brasil, e também sentidos da crise. “A crise é sempre pródiga em criatividade. E é só porque enfrentamos problemas gigantescos e cotidianos que temos a oportunidade de descobrir soluções interessantes contra toda a adversidade e apesar de tudo” (ANAIS, 8º COLE, 1991, p. 72).

As linguagens verbais e não verbais são discutidas nas atividades do evento. Enfatizando a leitura de imagens em livros, há trabalhos sobre livros didáticos e a escola, esta, entretanto, em menor número. Argumento que exista, enquanto assuntos privilegiados nas atividades de abertura, a associação entre professor e ensino de leitura, literatura e função educativa, leitura e cidadania. Na organização dos anais desse evento, constam, diferentemente da edição anterior, os objetivos a serem atingidos pela realização do COLE, orientados por um compromisso pedagógico de universalizar a aprendizagem e a leitura a partir do trabalho docente.

Expõe-se quatro objetivos, sendo eles: “Analisar as condições das produções da leitura no âmbito do magistério[...]”; “Buscar uma explicitação para a função formativa da leitura [...]”; “Debater os rumos da leitura em uma sociedade onde convivem diferentes veículos de comunicação e diferentes linguagens [...]”; “Rever as metodologias de ensino e a promoção da leitura [...]” (ANAIS, 8º COLE, 1991, p. 19-20).

Tais objetivos demarcam a maneira como, especialmente nessa edição do evento, as discussões sobre leitura estavam orientadas para o caráter metodológico e de formação docente no sentido de orientar uma finalidade educativa que ultrapassa a realidade escolar. Nesse sentido, define-se a sociedade como *intersemiótica*, em que diferentes tipos de linguagens se expressam, modificando a interação humana. Interpreto que, novamente, sentidos dos estudos da linguagem e da linguística disputam espaço no âmbito do COLE com enunciações para como e o que um texto significa.

A formação crítica do aluno é, igualmente, almejada nesse contexto. Para tanto, a formação leitora e a literária assumem um caráter interventivo potencializador para o contexto do magistério e para a transformação social. Dependendo da ação do professor para que ocorra, o evento intenta construir um cenário de possibilidades de formulação teórica e prática (ANAIS, 8º COLE, 1991).

Outro tema que se destaca refere-se aos índices de aprendizagem e leitura a partir da comparação com países desenvolvidos. Ademais, os problemas educacionais e os protestos são expressos por meio de moções, realçando a falta de estrutura das escolas brasileiras, a

ausência de apoio à categoria docente, em particular, no que tange à realização das greves, a ausência das personalidades políticas na construção do diálogo (ANAIS, 8º COLE, 1991). Constan quatro recomendações: a primeira diz respeito aos gastos com propaganda; a segunda tematiza a criação de bibliotecas, o estímulo à leitura e o acesso ao livro pelo Governo Federal; a terceira aponta para a quantificação do analfabetismo e para a necessidade em se romper com a política da ignorância; e a quarta, orienta a modificação do currículo dos cursos de magistério, salientando a necessidade de maior consistência teórica na formação literária. A Teoria da Leitura e a Literatura Infanto-juvenil são disciplinas destacadas nesse contexto (ANAIS, 8º COLE, 1991).

A discussão acerca da democracia e da ampliação de direitos educacionais continuou sendo tematizada no 9º COLE¹⁶ por Luiz Percival Leme Brito. Acerca disso, interpreto uma tentativa em retomar a orientação para os temas *democratização e luta* pelo ensino e pela transformação social em prol da *cidadania*, postulados nas primeiras edições do evento. Ao meu entender, a focalização no professor e na pluralidade metodológica capaz de formar leitores foi suspensa para se privilegiar a militância mais ampla por inserção social.

Acerca da inserção social, também tematizada na edição anterior do evento, mediante o Programa salas de leitura, realço que a formação dos professores para a promoção de leitura não deixa de ser apontada. Ela, além de ser expressão de uma política, esboça um método, um espaço e agentes responsáveis pela formação leitora. O enfoque que o 9º COLE indica, ao meu entendimento, cria uma tensão com as alternâncias de demandas para a formação de leitores, que ora estão direcionadas à mudança social mais ampla e, nesse entender à transformação do sistema social e educativo, ora está mais focalizada com a mudança da escola, sua forma de efetivamente, modificar as condições de leitura entre os estudantes.

A seguir, apresento a capa do livro de resumos do 9º COLE. Sem as imagens comumente apresentadas, opta-se pela imagem de uma superfície acidentada, indicando tanto a subida, início em direção a parte mais alta, como também as dificuldades encontradas para a realização desse percurso. Entendo que nesse evento as modificações na condensação das ideias do até então apresentadas possam querer assinalar para a transformação nos paradigmas anteriormente expressos.

¹⁶ Fonte: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais13/arquivos/intro.swf>. Acesso em: 03/01/2017.

Figura 14 – Capa do livro de resumos do 9º COLE



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

Parece existir uma meta-análise acerca da trajetória do COLE, em que, ao meu entender, se compreende que a leitura pode mudar muita coisa (as condições do ser no mundo, as condições sociais, as relações de trabalho), sendo, entretanto, muito difícil mudar a forma de ensinar essa leitura que muda o mundo para os professores e estudantes.

O 10º e no 11º COLE, respectivamente afigurados de “Leitura e Sociedade” e de “A voz e a letra dos excluídos”, embora se articulem às discussões das 8ª e 9ª edições do evento, salientam reivindicações menos específicas em relação ao ensino e à aprendizagem escolar. Nesse sentido, se no primeiro o “domínio” da arte é representado, assinalando para a focalização estética e literária, portanto disciplinar da leitura, no segundo, há uma opção radical pelo rompimento com o que está circunscrito no contexto didático, da disciplina literária ou ainda das essencializações expostas nas edições anteriores.

A seguir, apresento a representação constante no livro de resumos do 10º COLE.

Figura 15 – Capa do livro de resumos do 10º COLE



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

Sobre a Feira do Livro desse período, ela foi renomeada por 1º Feira de Leitura e Arte, com utilização da mesma imagem da capa dos anais. Essa modificação na forma de nomear o evento parece querer indicar a ressignificação de alguns sentidos, como a focalização na ação da leitura, especificamente a literária, em contraponto ao objeto de leitura, livro.

Figura 16 – Material de divulgação da Feira do Livro



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

Tais edições do evento apresentam demandas importantes que se perpetuam até a atualidade. Entendo que embora dispostas em eventos diferentes nesse momento exposto, elas se hibridizaram com o texto, recolocando a leitura na condição de promotora de igualdade e possibilidade de rompimento com as condições de exclusão. De certo modo, tal hibridização também responde pela centralização da escola como aquela que tende, de forma privilegiada, a possibilitar a democracia e a inclusão social.

Em uma política de leitura atual, expressa tanto nos documentos oficiais, quanto nas produções acadêmicas, esse hibridismo também se destaca. Ao meu entender, a tensão anteriormente problematizada, em que a alternância entre a centralização dos métodos de leitura ou a centralização da leitura para inclusão, aparentemente se apaga.

A transformação social e a luta são destacadas nessas edições como *demandas* a serem articuladas aos espaços e situações educacionais, do mesmo modo que os objetos de leitura. Tais temáticas parecem sustentar um âmbito de enfrentamento e de socialização de conhecimento esboçado em todas as edições do evento.

A seguir destaco a capa do livro de resumos do 11º COLE.

Figura 17 – Capa do livro de resumos do 11º COLE



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

O 11º COLE parece significar a radicalidade dessa mudança nos sentidos projetados pelo evento. Com o nome “A voz e a letra dos excluídos”, o caderno de resumos traz a

imagem de uma criança com o rosto parcialmente coberto e, ao fundo, uma paisagem que remete ao lixão. A situação degradante exposta sugere a necessidade da militância por parte da sociedade e, mais especificamente, dos educadores.

Pela imagem que condensa as informações do evento, a leitura pode ser lida de outro modo, como aquela que pode barrar processos de exclusão, principalmente na infância, barrando assim um mal maior. O trabalho e a exploração infantil são as temáticas de destaque, embora a leitura não esteja expressa na imagem em questão, uma interpretação possível assinala para a leitura como elemento de pré-condição para a mudança, a transformação da exclusão social. Penso que talvez devido a essa diferença nas proposições dessa versão e a radicalidade em optar pela discussão social ampla, por meio das bandeiras como inclusão, defesa de direitos e justiça social, o 12º COLE se definiu, outrossim, tão radicalmente, como um evento sobre leitura, práticas de leitura, modos de ler e leitores e suas leituras.

3.1 Sem crise! Há leitura e há leitores – sentidos para a política de leitura

O material empírico ora analisado diz respeito às edições 12 e 16 do COLE. No que se refere ao 12º COLE, focalizo a associação entre o 1º Congresso de História de Leitura no Brasil e o 12º Congresso de Leitura do Brasil como um momento significativo de articulação entre demandas para a formação de leitores. Destaco um movimento em torno da *desestabilização do conceito de crise leitora* no interior do próprio COLE, o que em minha interpretação impacta as práticas discursivas sobre leitura viabilizando a formação de uma comunidade epistêmica em defesa da *leitura como prática*.

Isso, entretanto, em meu entendimento, não ocorre de forma pacífica, uma vez que é possível entrever elementos que mantém pulsante a discussão em torno do literário, bem como em torno de um outro sentido para a crise leitora, que deixa de ser uma crise de acesso, já que existe leitura, passando a ser significada como uma crise de qualidade de leitura. É dessa forma, que a meu entendimento, são negociados outros sentidos para a formação de leitores nesse momento do COLE.

Nesse tocante, interpreto que os efeitos das práticas discursivas produzidas no 12º COLE conseguiram se manter hegemônicas, hibridizando-se à outras concepções de leitura que tinham como reivindicação o posicionamento da leitura a partir da prática de leitura, as

contingências históricas, as estratégias de leitura possíveis, entre outros elementos que possibilitaram a abertura da significação para o processo de hibridização.

Entretanto, também entendo que um retorno ao disciplinar passa a ser uma reivindicação de diferenças presentes na cadeia de enunciação sobre leitura. Essa particularidade focaliza a leitura a partir da orientação literária de forma híbrida e com tensões próprias do campo, mas que se apagam na construção no processo articulatório pela hegemonia. Procuo, colocando em evidência esses dois momentos discursivos, destacar a arena de disputa por significação sobre leitura, leitores e livros, em uma orientação voltada para o inventário de práticas existentes ou em uma orientação voltada para assinalar um determinado projeto de formação de leitores.

Entendo que a 16ª edição do evento retoma, mediante um novo conjunto significativo, *os perigos que bloqueiam a formação leitora*, reativando o *conceito de crise leitora*. O recorte estabelecido se deve à mudança da concepção de leitura e das *demandas* para a formação leitora identificadas no processo de pesquisa e formulação desta tese. Tal modificação do discurso de luta pela leitura realça, ao meu entender, *o caráter contingencial das comunidades que se formam nesse âmbito discursivo*.

O 12º COLE¹⁷, “Múltiplos objetos, múltiplas leituras: afinal, o que lê a gente?”, foi realizado no ano de 1999¹⁸. O material discursivo, que reúne as discussões propostas para a edição do evento, contém no total 4.067 páginas, isso em razão de haver, no mesmo material, publicações de dois congressos de leitura diferentes, quais sejam, o COLE e o primeiro Congresso de História da Leitura do Brasil¹⁹, realizado em 1998, cuja sistematização, por meio da composição do livro de resumos, foi associada ao COLE, de 1999.

A junção do material discursivo em questão mostra-se bastante significativa, visto que representa uma *articulação em prol da mudança na significação de leitura*, focalizada *hegemonicamente* nos modos de ler, nas práticas de leitura em uma perspectiva histórica e cultural, tendo como objeto a leitura de material literário realizada por crianças (meninas) e mulheres.

Embora o material focalizado permita afirmar a existência da prevalência do feminino, na apresentação do material discursivo em questão, há, relacionada ao evento de história de

¹⁷ Material complementar: relatório sobre o 12º COLE disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/69183/71635>>. Acesso em: 10/01/2017.

¹⁸ O material referente a essa edição do evento está unificado com as produções do 1º Congresso de História da Leitura e do Livro, realizado em 1998.

¹⁹ Coordenado pela professora Márcia Abreu e pelo professor Percival Brito.

leitura, a imagem de dois leitores homens, sendo um deles um pouco mais jovem, como apresento a seguir.

Figura 18 – Capa do caderno de resumos do 12º COLE – Material discursivo referente ao Congresso de História da Leitura –

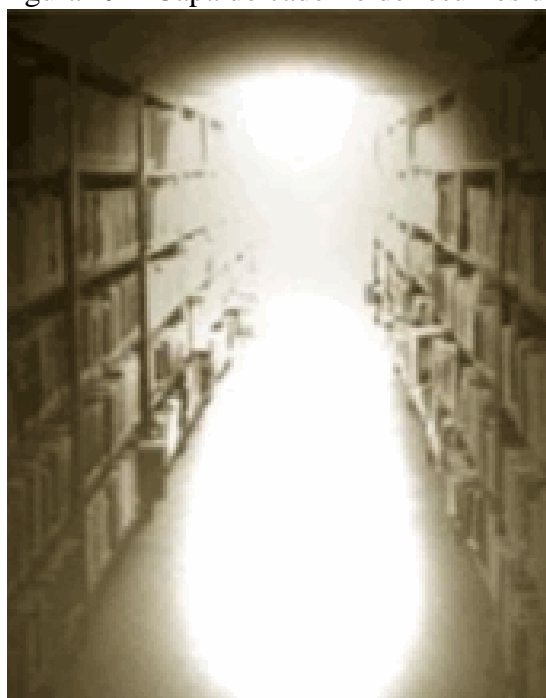


Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

Argumento que a imagem, além de viabilizar a apreensão de uma atividade realizada em um dado espaço-tempo, por se tratar de uma fotografia, ressalta a interação entre pessoas e a relação de descoberta no processo de ensino-aprendizagem de algo expresso em um livro. Uma observação mais pormenorizada permite entender que tal registro endereça sentidos para a leitura como atividade social de determinada classe e gênero, situada também por uma compreensão cultural e histórica.

No que diz respeito ao COLE especificamente, a demanda por bibliotecas, e consequentemente pelo acesso ao livro, continua sendo orientadora das articulações propostas pelo evento, o que pode ser evidenciado na imagem expressa nos anais, entretanto, na construção de sentidos expressa no material empírico, é possível entrever a tentativa em manter latente a ideia de crise, mesmo que a partir de uma ressignificação.

Figura 19 – Capa do caderno de resumos do 12º COLE



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/>

A imagem em questão apresenta como cenário um corredor de biblioteca, com uma porta frontal de onde emana uma luz clara e forte. Há na imagem diversos livros dispostos na prateleira e os mesmos são iluminados pela referida luz. A observação do cenário permite a compreensão de que não há pessoas, não há interação; centraliza-se a biblioteca, o livro, e a luz, que talvez possam representar o conhecimento.

A existência de duas condensações diferentes para o processo de leitura torna-se mais interessante quando, na próxima página (nos anais), há uma imagem fotográfica de duas pessoas em uma praça, sentadas em um banco, uma lendo um papel e outra observando a cena diária. Nessa imagem, as concepções de leitura parecem ser negociadas.

A opção por fotografias da leitura no cotidiano é mantida em toda abertura de GT e seminário, tanto no material referente ao Congresso de História da Leitura quanto no correspondente ao COLE. Os retratos apresentados são de Ângelo José da Silva, e a maioria caracteriza pessoas em espaços comuns, como praças, bosques e ruas, realizando leitura de materiais diversos. São imagens ordinárias, de mães que leem escritos em um papel ao lado de seus bebês e até de pessoas em espaços mais formais, como o escolar.

Acerca do conteúdo do material discursivo, existe um elevado número de seminários abordando a leitura infantil, a leitura literária, a inclusão em contextos de leitura, as tipologias textuais mais potencializadoras para cada fase de ensino, a representação do leitor e da leitura, a utilização do livro didático e das novas tecnologias em prol da formação leitora.

Diferentemente das edições passadas, há significativa discussão das possibilidades de leitura, sem que haja, contudo, uma clara problematização pedagógica.

Sobre seu conteúdo, elaborado por Abreu e Brito (12º COLE, 1999, p. 3), destaca-se que:

A leitura, como é evidente, perpassa todo trabalho intelectual desenvolvido nos últimos séculos, de forma que o estudo de sua história traz contribuições para os mais variados campos do saber, principalmente para a reflexão sobre literatura, educação, história cultural, política e científica brasileiras.

Os autores destacam os “silêncios e lacunas” referentes à história do livro e da leitura, especialmente em nosso país. Além disso, retratam o objetivo que motivou o Congresso de História da Leitura, no sentido de “[...] congregar pesquisadores provenientes de diferentes áreas do conhecimento envolvidos com trabalhos que tematizam a questão da leitura e das formas como ela se realiza” (ABREU e BRITO, 12º COLE, 1999, p. 3).

No evento em questão, fica assumido um direcionamento para a articulação mais específica em defesa da leitura, delineando uma identidade teórica para tal processo articulatório. De certo modo, este delinear atinge o COLE e os pesquisadores, que, no decorrer dos anos, estabilizaram e condensaram as demandas por formação leitora.

Conforme Abreu e Brito (12º COLE, 1999, p.3), havia a necessidade de um novo direcionamento nos estudos sobre leitura em favor das práticas de leitura e das formas como as pessoas se relacionavam com os livros.

Os estudos, quando se preocupavam com as bibliotecas no Brasil como um todo, pecavam ou por não se embasarem numa análise quantitativa mais sólida, ou por não avançarem sobre o campo das práticas de leitura e das formas de apropriação das ideias contidas nos livros.

Ainda nesse bojo, as discussões sobre a leitura parecem reivindicar por sentidos de interdisciplinaridade e, de igual modo, por espaços de articulação, diálogo, especialmente no que tange aos métodos praticados para a realização da leitura. Considero que tal reivindicação minimiza, de certo modo, o investimento na discussão pedagógica que orienta a realização da leitura ou de seu ensino, algo que identifico ser expresso nos primeiros anos de COLE. Interpreto que essa construção do espaço para o diálogo, funciona, como mencionei anteriormente, como uma tentativa de *inventariar as leituras praticadas* em diferentes espaços, para além da disciplina de língua portuguesa e da literatura.

No que diz respeito ao material empírico, o GT 1 e 2 discutem a literatura infantil, a fantasia e a infância. Alguns trabalhos abordam os modos de ler relacionando tais temáticas às memórias de leitura, às imagens de mulheres, à análise literária, à censura e à literatura infantil, sendo possível entrever uma preferência pela produção de Ana Maria Machado e Monteiro Lobato. A orientação teórica dos trabalhos é notadamente a que considera a leitura como **prática cultural**, sendo Roger Chartier o autor mais citado.

“Histórias através de Lobato”, destaca a análise literária das obras destinadas ao público infantil, abarcando o público infantil feminino, como o trabalho *Meninas em estado de sítio* de Karina Kinkle (1999), que problematiza, a partir da narrativa do Sítio do Picapau amarelo, a condição das meninas que somente podem ser representadas por uma boneca como Emília.

A boneca representa um pouco do que somos e não temos coragem de assumir. Traz algumas características socialmente construídas como femininas e outras tantas que re-apresentam às leitoras e leitores, seus desatinos, irreverências, hipocrisias, amores, sonhos. Emília tem espontaneidade, firmeza, impõe seus desejos, é teimosa, diz o que pensa, extravasa emoções, e porque não dizer?: é uma face da feminilidade idealizada por Monteiro Lobato (KINKLE, 12º COLE, 1999, p. 107).

Khalil (12º COLE, 1999), com o seu texto *leitores nas leituras*, apresenta uma discussão acerca do passado e do presente da leitura, marcando o presente a partir dos elementos que ameaçam a presença da literatura no cotidiano, quer sejam representados pela ausência da qualidade de algumas narrativas da literatura de massa, quer sejam representados pela obsolescência com que o leitor se relaciona com a narrativa. Além disso, a discussão da autora associa a leitura ao campo metafórico alimentar a partir da expressão *fast food*, para representar a leitura de pouca qualidade administrada pelos leitores e *best-sellers* significando os materiais de leitura a que são expostos os leitores contemporâneos, assinala-se, de tal modo, para a quantidade de leitura traduzida em uma prática de leitura fugaz e frívola.

Em decorrência da história “fast food” promovida pelos satélites, a historiografia encontra-se fragilizada; a literatura, situada num contexto onde a tecnoimagens e os best-sellers são as principais vias de entretenimento, torna-se uma arte a que poucos sujeitos têm acesso. A velocidade, força que move este século, é um dos elementos responsáveis pela fragilização da história e da literatura. De acordo com Paul Valéry, “o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado”¹. No passado, o homem atribuía mais valor ao trabalho artesanal, paciente e prolongado; hoje, época em que os botões dão conta de realizar as mais variadas tarefas da vida cotidiana, a experiência se atrofia e, a história e a literatura que são tecidas a partir do narrar, perdem sua força artesanal (KHALIL, 12º COLE, 1999, p. 43).

A autora utiliza essa discussão como um meio de problematizar a historiografia dos diferentes tipos de textos literários baseados no narrar, configurando desse modo as condensações atribuídas ao narrar, ao narrador e ao leitor, que em algumas narrativas, faz parte do enredo. “O leitor, que era apenas esperado pelo escritor ou contemplado por ele em alguns possíveis diálogos, torna-se imagem diegética²⁰ e assume ações na narrativa” (KHALIL, 12º COLE, 1999, p. 49).

Ainda ligada a essa compreensão, o trabalho de Silveira (12º COLE, 1999) discute as representações de leitor e leitura nos catálogos de literatura infantil, é possível apreender a partir desse estudo, uma preocupação com a maneira com que o mercado influencia as representações do campo da leitura, especialmente para o professor. “Não é novo o reconhecimento do importante papel que os catálogos de literatura infanto-juvenil desempenham nas estratégias de vendas dos títulos escritos para crianças e adolescentes” (SILVEIRA, 12º COLE 1999, p. 68).

Essas discussões associadas se mostram, ainda que direcionadas pelo entendimento da leitura enquanto prática, muito ligada aos materiais literários, seja significado pelo seu efeito de sentido para o leitor provocado pela narrativa, seja pela definição de materiais de leitura a serem apresentados aos estudantes. Realço tal aspecto como algo significativo a ser evidenciado, uma vez que assinala para uma latência da prática de leitura enquanto prática de leitura literária.

O GT 3 apresenta histórias de leitura, fontes e metodologias das pesquisas que tematizam tais construções. Destaco o trabalho “Colonização e letramento no Brasil: formação da Cultura e Instituição imaginária do papel da leitura na sociedade Brasileira” de Ana Maria Rocha de Souza (12º COLE, 1999), que, além de citar Chartier, ampara-se também em Certeau e Castoriadis trazendo noções de imaginário social, e assinalando para a leitura como um marcante nas relações de dominação.

Além dos dados levantados sobre as questões referentes às origens do sentido da leitura no imaginário social de nossa cultura, focalizando especialmente os primeiros contatos entre os povos ocupantes deste território (povos indígenas) e o colonizador português, ao longo do período de colonização, outras relações demarcaram a questão da leitura, como a relação entre senhores e escravos. Este estudo merece mais detalhamento, não sendo possível fazê-lo neste trabalho (SOUZA, 12º COLE, 1999, p.162).

Identifico que, de forma potente, esse estudo oportuniza a reflexão acerca de como a leitura pode se tornar objeto barrado em realidades de exclusão/ marginalidade social, em que

²⁰ Aquilo que é próprio do mundo ficcional, faz parte da narrativa.

ler é significado como atividade pouco relacionada com a ação e com o trabalho e mais relacionada com o ócio, o nada fazer, com o perder tempo. Além disso, a autora problematiza a literatura que tem operado de forma a reforçar modelos de leitura que em nada possuem relação com a vida cotidiana.

[...] considero importante destacar que as práticas históricas da leitura no Brasil opuseram essa atividade a atividade manual, criando uma cisão entre o ler e o trabalhar. Decorre daí, que haja prevalecido para a leitura um sentido implícito de “improdutividade”, ler pode significar no senso comum “ilustrar-se”, ou “entreter-se” (de uma forma que, também pejorativamente, pode assumir o sentido de estar fora da realidade). Portanto, de forma contrária a que defendemos, a leitura no senso comum pode assumir o sentido de alienação da realidade. Essa ideia foi construída com a cooperação dos mecanismos escolares que insistem em relacionar a leitura ao estudo da literatura; preferencialmente, enfocando os grandes nomes da literatura numa visão descontextualizada; e deixando de lado a função cognoscitiva da leitura, como nas atividades de pesquisa por exemplo, e suas relações com a vida cotidiana da comunidade. Dessa forma, o papel imaginário da leitura adquire um sentido desvinculado de suas implicações com o contexto histórico-social, ocupada em nos tornar mais cultos, no sentido de possibilitar o acesso à cultura letrada, valorizada socialmente, mas, descomprometida com as melhorias das condições da vida “real” (SOUZA, 12º COLE, 1999, p. 163).

Em meu entender, tais apontamentos se mostram oportunos e potentes para uma discussão que privilegia os processos de identificação que a formação de leitores tende a fomentar. Nesse enfoque, a literatura, por não ser uma linguagem transparente, que diz por si mesma sobre determinados sentidos, pode ou não ser o lugar privilegiado da negociação entre experiências de leitura. Entendo que na maioria dos GTs dessa edição do evento, a sua significação pouco se modifica frente aos projetos de formação de leitores outras edições do evento.

Ainda nessa perspectiva, o material de leitura em uma perspectiva temporal é problematizado no GT4, sendo o primeiro texto, “A leitura para todos” de Vera Casa Nova e Andreia Casa Nova Maia (1999), uma problematização acerca da democratização da leitura no século XX, destacando o papel dos folhetins para a formação de leitores. Nesse sentido, existe a discussão relacionada ao feminino e ao processo de subjetivação que conecta o GT4 ao GT 8, este último denominado “Leitura e Feminino”. Em uma sociedade (século XX) em que a aprendizagem e o campo profissional são restritos ao homem, muitos trabalhos em histórias de leitura procuram resgatar o lugar da mulher na leitura, tanto representada no livro quanto na posição de leitora, algo também assinalado, ainda que forma diferenciada, pois relacionada à menina leitora, no GT2.

Acerca da condição de gênero, o texto problematiza que:

A mulher entra no mundo da leitura. Desde o século XIX o narrador de Machado mostra-nos isso ao se dirigir à leitora. Campanhas em prol da educação feminina começam a ocorrer desde o final do século XIX. Importante acrescentar aí que a mulher, principalmente a de classe média, e as moças ricas serão, já no início do século, leitoras importantes, pois, já tendo sido introduzidas nas práticas culturais de salão, são também a opinião pública. Deste modo, tal seção, compartilhando com os modelos doutrinários da época, trazem em seu conteúdo valores familiares e patriarcais, além de uma idealização da mulher, através da moda, que volta a incitar no leitor, no caso, na leitora, vontade de ser cidadã de uma metrópole moderna. Os figurinos de época trazem uma moda europeia que deve ser copiada (CASA NOVA e MAIA, 12º COLE, 1999, p. 168).

A relação classe social e gênero igualmente é destacada pelas autoras, que assinalam que, no âmbito social do século passado, essa relação é peculiar na subjetivação que faz do feminino atravessado por significações do lugar. Assim, ser leitora na Europa ou fora dela passa a ter significações distintas para o ser mulher, e isso se deve aos modelos de mulher que tais leitoras representam, devido também ao rol de leituras oportunizadas. A leitora europeia passa a ser tida como um modelo de leitora a ser negado, embora esse tipo de leitora produza maior identificação entre as leitoras brasileiras, segundo o estudo (CASA NOVA e MAIA, 12º COLE, 1999).

Tais discussões permitem entender que, no Brasil, conforme assinalam as autoras,

O mundo da leitura se confunde mais uma vez com o mundo social, pontuando a longa caminhada da mulher brasileira em busca do futuro. Futuro onde, apesar dos sonhos de metrópole, sua tarefa deverá continuar a ser a de dona de casa, tarefas doméstico-pedagógicas (CASA NOVA e MAIA, 12º COLE, 1999, 171).

O GT 8, denominado de leitura e feminino reforça a discussão que focaliza a censura direcionada à leitura realizada por mulheres. O texto “livros proibidos: as virgindades de Ercília de Cyana Leahy-Dios (12º COLE, 1999) centraliza a condição feminina no âmbito social. O texto apresenta a seguinte epígrafe,

Toda criança do sexo feminino que nasce é uma escrava futura. Escrava do pai, do marido ou do irmão. Poucas mulheres de espírito forte resistem aos preconceitos. Quase todas curvam-se medrosamente diante deles. E as poucas que resistem vivem em guerra aberta com a sociedade. (Virgindade Anti-Higiênica, p. 120 citado por LEAHY-DIOS, 12º COLE, 1999, p. 310)

Trata-se de um texto que analisa a produção de Ercília Nogueira Cobra, Virgindade Inútil e Virgindade Anti-Higiênica (1924 e 1927) e a partir das ideias de Cobra, assinala para a igualdade de direitos, de formação e, portanto, de liberdade de leitura.

Para essa leitora ávida e curiosa, escritora combativa e destemida, feminista estridente, complexa e conflituosa, pedagoga bissexta, somente a partir da conquista do direito à educação formal igual àquela oferecida ao sexo masculino poderiam as mulheres sair da subserviência, da prostituição, da dormência e inferioridade civil, da dependência forçada. Esse é o problema central de sua escrita, de seu grito feminista, e da repressão que sofreu (LEAHY-DIOS, 12º COLE, 1999, p. 310).

A educação feminina, a representação da mulher e a sexualidade feminina também são discutidas a partir de obras literárias no estudo de Silvio Renato Jorge (12º COLE, 1999), intitulado de Leituras do outro, Leituras do mundo: o entrecruzar de vozes na ficção de Olga Gonçalves e Lídia Jorge; e por Maria Teresa Santos Cunha (12º COLE, 1999), com o trabalho denominado, leitura e gênero, a educação feminina em romances. Nesse sentido, sobleva-se a concepção de mulher, o apelo sensual no sentido de desconstruir modelos de regulação da leitura. A definição de leitura adotada por Jorge (12º COLE, 1999) é ligada à construção de sentido e ao acordo cultural estabelecido, algo relevante para a desestabilização da essencialidade de sentido em um texto.

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que explicaria que o prazer do texto se originasse na consciência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido (GOULEMOT, 1996, p.108 citada por JORGE, 12º COLE, p. 318)

O estudo de Cunha (12º COLE, 1999) destaca uma história de materiais e práticas de leitura direcionadas às mulheres entre a década de 1940 e 1960. Entendo ser um esboço de uma política de leitura para a formação de leitoras, em que, conforme Cunha projetava *exemplo de mulheres* estruturado pelo modelo pastiche.

No Brasil, entre as décadas de 1940 e 1960 uma coleção de romances se constituiu em um tipo de leitura muito popular que foi consumida, principalmente, por mulheres jovens. Estes romances, em geral ambientados na França, foram traduzidos e editados pela Companhia Editora Nacional (SP), e colocados a venda em todo o país através de ampla propaganda sob o título Coleção Biblioteca das Moças, também conhecidos como tese cor-de-rosa.

O GT 5, “Leitura e escolarização: histórias em reflexão”, apresenta apenas um trabalho de Mariléia Gärtner (12º COLE, 1999), acerca da literatura ucraniana, com uma discussão que se atrela à crítica literária, e não aos processos de ensino e aprendizagem da leitura. Outro GT com título próximo é o GT 12, denominado de “Leitura e Trajetórias escolares”, que apresenta uma discussão de caráter mais focalizado no pedagógico, sobretudo,

no contexto da universidade. O GT 7, “Leituras com destinação escolar”, destaca o papel do livro e as representações de leitor e escrita em antigas cartilhas.

[...] as cartilhas possuem as marcas dos métodos de alfabetização e suas marchas, bem como de seus/as autores/as, editoras e tipografias do final do século XIX e início do século XX. Marcas de representações do que pode e como pode ler e escrever a criança na “fase inicial” da alfabetização, da leitura como soletração/ou significação, da leitura com voz ou para os olhos, desde que ela deixe marcas na/atraves da escrita, a partir de dispositivos como os traços de segmentação/união das sílabas, orientações de como proceder a leitura e a escrita (apresentadas nos prefácios, orientações ou observações, presentes nas páginas iniciais ou finais, como também, manuais avulsos às cartilhas) (TRINDADE, 12º COLE, 1999, p. 291).

Compreendo que a escola, nesses textos, figure de forma muito tímida, pois existe uma centralização nos processos e materiais de formação de leitores de outros períodos históricos. Desse modo, como venho realçando, os estudos esboçam levantamentos sobre a história das leituras no Brasil nesses diferentes espaços e a partir dos diferentes modos expressos nos nomes dos grupos de trabalho.

O que ler na escola tornou-se um ato de interdição e de censura do Estado. Nas primeiras décadas republicanas, só era permitido nas escolas públicas o uso dos livros autorizados pelos órgãos superiores do ensino e somente os livros de leitura, isto porque a utilização de compêndios de outras matérias era considerada perniciososa à medida que substituí a ação do mestre (OLIVEIRA e SOUZA, 12º COLE, 1999, p. 268).

O GT 6 tematiza o livro didático na história brasileira, a partir de uma focalização histórica dos livros, abordando principalmente as imagens constantes no material analisado. Nesse GT, embora em número pouco expressivo, há discussões de cunho pedagógico e metodológico, especialmente o método intuitivo, existindo uma problematização do passado, destacando-se a mediação do livro em relação ao momento atual. A literatura e os autores renomados são tematizados no GT 9, que ainda abre espaço para a discussão de infância nas obras desses autores, algo também problematizado no GT1 e GT2. Ainda nesse enfoque, realço o GT 10 que trata especificamente da produção editorial em uma perspectiva histórica, tendo um de seus trabalhos abordando a infância.

O GT 11 destaca os espaços de leitura e a prática de leitores no século XX. O caráter prescritivo de algumas literaturas também é focalizado, assim como acervos e locais regulados para a leitura. Já o GT 13, “Das condições materiais dos textos à produção de leituras e leitores”, problematiza o caráter metodológico dos textos, das tipologias e dos suportes utilizados no contexto escolar em outros momentos históricos – algo que pode se

relacionar ao tema do GT 14, uma vez que este, ao tratar da leitura através dos contadores de histórias, mesmo focalizando uma figura de mediador específico, possibilita a compreensão acerca da leitura como processo mediado, dependente da relação.

Ainda sobre o livro, a biblioteca e a leitura pública, destaco o GT 15, que, além de apresentar trabalhos sobre o presente e o passado, problematiza a leitura em contexto de inclusão, seja social ou devido a alguma diferença intelectual decorrente de problemas físicos ou neurológicos. Nesse tocante, cabe destacar a existência de um trabalho tratando especificamente do leitor adolescente em contextos periféricos.

O GT 16 apresenta, diferentemente, dos outros, as produções sobre leitura na contemporaneidade. Como temas principais, destacam-se o livro didático, a prática de leitura de poesia, a mediação no contexto literário e os manuais que tematizam higiene e saúde enquanto material de leitura. Ao tratar especificamente do livro didático, assinala-se uma defesa desse objeto, muitas vezes delineado como antagonista à autonomia docente e à formação leitora.

O livro didático em si não é o culpado pela inércia intelectual que toma conta dos estudantes brasileiros. Na realidade, ele é um dos fatores que estão determinando este estado de latência. Seria leviandade e incoerência de nossa parte criticar o livro didático, sem levar em conta o caos que domina o sistema educacional brasileiro. Além disso, nunca é demais mencionar o estado de miserabilidade em que os professores vivem, ou melhor, sobrevivem com os baixos salários que recebem. O descaso do Estado é praticamente total, não há verbas para melhorar a estrutura física de muitas escolas, e muito menos para proporcionar cursos de especialização aos professores (CARVALHO, 12º COLE, 1999, p. 656).

O GT 17, “Leitura na escola: objetos múltiplos”, além de tratar do livro didático, discute a leitura como processo de interação, repetindo vários dos temas de outros. Sua diferença consiste em apresentar um trabalho que trata exclusivamente do ensino-aprendizagem de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental, texto de Scarassati e Aragão. Nesse GT, ressalta-se a leitura como jogo, focalizando o prazer advindo da leitura a partir dos postulados de Barthes.

A crise de leitura não deixa de ser tematizada de forma a representar uma diferença que resiste na cadeia de significação, aparecendo especialmente no referido GT 17, contudo com uma problematização menos naturalizada de seus sentidos.

Se falar em leitura pode ser considerado lugar-comum, abordar a perspectiva da crise da leitura inegavelmente tornou-se um clichê, assim como o é a crise da educação, a crise dos valores e tantas outras crises que corroboram, talvez mais contundentemente, a concepção de homem moderno. Já que se assume a reiteração do tema, por que a insistência? Exorcizar através do discurso? Pode ser. O fato é que

as crises parecem próprias à existência humana, e são a maior motivação para o homem exercer sua capacidade natural de investigação (CRUVINEL, 12º COLE, 1999, p. 693).

Argumento que esse evento tenha tentado focalizar as respostas possíveis à denominada crise de leitura, mesmo que a mencione, que a considere um dado, o faz a partir de uma leitura que a desconstrói.

A necessidade de atrelar a literatura à escola (não se entenda aqui uma relação de submissão de uma à outra, mas, infelizmente, de dependência da primeira à segunda) deve-se, sobretudo, ao fato de que, numa sociedade sem tradição de leitura, por razões que não é necessário aqui enumerar, vez que já foram incansavelmente apontadas em inúmeros estudos sobre a crise da leitura no Brasil, a sala de aula passa a ser o lugar por excelência desta atividade, o espaço em que se pode assegurar a prática do ato de ler (CRUVINEL, 12º COLE, 1999, p. 694).

Entretanto, mesmo exorcizando os sentidos da crise, o texto assume a condição de ausência de leitura como central para a elaboração de sua reflexão, justificando assim a necessidade da literatura para formação leitora na escola.

Focalizando a ausência de leitura, defende-se que

A prática da leitura tem-se mostrado, nas escolas, frustrante para alunos e professores. A cada ano que passa ouvimos sempre as mesmas frases – “nossos alunos não leem”, “o brasileiro não tem hábito de leitura”, “os vestibulandos redigem mal nas provas de redação porque não têm leitura” (SILVA, 12º COLE, 1999, p. 716).

No que tange ao conteúdo disciplinar, destaco a discussão que assinala para a relação entre a disciplina de história e a leitura a partir do livro didático, relação que pode ser compreendida também no material de levantamento já apresentado nesta pesquisa. Tal recorrência incita a pensar no tocante às disciplinas de formação leitora constantes na escola, sendo a literatura e a história tidas como as mais privilegiadas.

O GT 18, “Leituras e professores”, destaca a formação de leitores e as práticas de leitura em sala de aula. Há nesse GT apenas um texto, que discute a leitura de mundo, no mundo da escola e na vida dos professores, retoma os paradigmas acerca da leitura e os principais autores do campo. Além disso, retoma os sentidos da crise, tentando estabelecer sua origem, seus fundamentos.

[...] à medida que os estudos foram se consolidando e novas abordagens da leitura foram sendo construídas, ao invés de caminharmos para a solução dos problemas relativos à leitura, o que ocorreu foi a exposição de situações que demonstram tanto a diversidade de problemas quanto a complexidade da leitura. Essa problemática

pode ser resumida no que, comumente, se denomina crise na leitura (CÔCO, 12º COLE, 1999, p. 765).

Segundo Côco, torna-se difícil defender a ideia de crise frente à disponibilização cada vez maior de material de leitura. É preciso, portanto, problematizar os sentidos do que vem sendo denominado de crise de leitura. Na perspectiva em questão, a crise se caracteriza pela qualidade de material disponibilizado, e não pela quantidade de material que circula entre leitores.

Mas como caracterizar essa crise, se cada vez mais indivíduos se tornam capazes de ler e escrever numa sociedade em vias de uma escolaridade universalizada? Essa crise precisa ser contextualizada numa sociedade que está passando por transformações muito rápidas e por isso a demanda em relação à capacidade de leitura aumenta proporcionalmente. Há muito a leitura não se reserva ao círculo dos intelectuais, ela está presente na vida cotidiana (CÔCO, 12º COLE, 1999, p. 765).

Ainda assim, a formação de leitores, nas discussões propostas pela autora, é problematizada a partir do *princípio da falta* no âmbito escolar, essa falta de qualidade do material de leitura. As reivindicações assinaladas projetam sentidos para a formação cidadã e inserção social a partir de um tipo específico de leitura, orientada por projetos em uma perspectiva crítica. Nesse sentido, a crise passa a ser em relação a um tipo de leitura que remete à função da escola em produzir sujeitos que possam ser inseridos no contexto social de forma a transformá-lo (CÔCO, 12º COLE, 1999).

Embora tenha caracterizado uma tentativa em destacar as modificações no campo de estudos sobre leitura, focalizando as práticas de leitura, o Congresso de História da Leitura mostrou-se bastante disperso nas temáticas abordadas, existindo inúmeros GTs, com quantidade média de quatro trabalhos por grupo, com temáticas próximas, mas pouco articuladas.

Penso que, de uma forma geral, as pesquisas desenvolvidas privilegiaram os modos de ler no contexto da infância e as questões peculiares de gênero, centralizando o feminino, além de discutir recorrentemente os materiais instrucionais, como cartilhas e livros didáticos, tipologias e suportes privilegiados de leitura. A apresentação dos resultados das pesquisas permite afirmar pouco interesse das mesmas pelo campo pedagógico, embora se discuta recorrentemente o contexto escolar e o professor, a mediação, o ensino-aprendizagem e os meios de realização da leitura no presente são pouco focalizados.

No que diz respeito ao material do COLE, especificamente, cabe dizer que ele se inicia na página 771 do livro dos anais. Nessa edição do evento, ao contrário das anteriores,

questiona-se a premissa de que o brasileiro não lê, reforçada por campos discursivos diversos. Tal movimento parece representar uma contribuição para o campo educacional, por perturbar a significação sedimentada sobre a falta de leitura.

A sentença está dada: o brasileiro não lê. Em qualquer debate sobre leitura, em encontros pedagógicos, até mesmo em conversas informais aqui e ali, nas perguntas dos jornalistas aos especialistas, aí está uma frase que não é difícil de ouvir. Ela tornou-se uma espécie de verdade inquestionável, marca da falta de cultura e de crítica da gente brasileira, assim como outras do tipo o brasileiro não sabe votar. Mais ainda, ela justifica programas de ensino e de promoção à leitura, legitima campanhas de mídia, estimula a produção de teses e projetos de pesquisa, ações beneficentes e, com isso, num processo vicioso, alimenta (e se alimenta de) o mito de que este é um país sem cultura e sem valores (ABREU, VILLATA, STURZENECKER, FILHO, 12º COLE, 1999, p. 772).

Penso como os autores quando os mesmos evidenciam que o discurso da ausência de leitura autoriza uma série de intervenções pouco potentes para a promoção de leitura e de formação de leitores. Ainda nesse entendimento, como venho argumentado, esse discurso horrífico, pautado em uma dimensão mítica da leitura, necessita de uma estrutura que se configura como promessa de salvação para o estudante, para a escola e para o social.

As considerações dos autores a partir do sentido da crise evidenciam uma nova maneira de abordar a formação leitora, ensejando outros paradigmas para leitura, leitor e livro.

Curiosamente, se fizermos uma análise acurada dos resultados das campanhas de promoção de leitura nos últimos 30 anos, a única conclusão possível é que o problema não tem mesmo solução. Dizia-se, há trinta, ou cinquenta, ou duzentos anos, exatamente o que se diz hoje. E, por isso mesmo, já há algum tempo, a Associação de Leitura do Brasil vem batendo na tecla de que é preciso rever o discurso ainda dominante do que seja ler e de quem é leitor (ABREU, VILLATA, STURZENECKER, FILHO, 12º COLE, 1999, p. 772).

A política de leitura a partir do 12º COLE parece ser pensada por uma comunidade de pesquisadores que, conhecendo as práticas de leitura em uma perspectiva histórica, tenta discutir os modos de ler na contemporaneidade. Desse modo, os mesmos não ignoram o gosto de leitura dos brasileiros, destacam o crescimento de vendas de livros, os títulos recorde de vendas e dados da pesquisa que perfilou o hábito de leitura no país. Acerca disso, os autores questionam: *De onde vem, então, a ideia de que a gente não lê, ou não gosta de ler?*

Para nós, há um equívoco no modo como se coloca a questão. O debate sobre "leitura" tem se centrado em torno de um certo tipo de leitura e de leitor, o qual traria benefícios de toda ordem para as pessoas e para o país. Sem explicitar de que leitura se fala e sem o apoio de estudos objetivos sobre as práticas sociais de leitura,

constrói-se um discurso que, ignorando os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura, estabelece em torno da questão da leitura juízos de valor do tipo "bom" ou "mal". Em outras palavras, toma-se ler como verbo intransitivo, associando-se a esta representação valores sempre positivos do tipo "ler é bom", "ler torna os sujeitos críticos", "ler faz com que se escreva melhor" (ABREU, VILLATA, STURZENECKER, FILHO, 12º COLE, 1999, p. 773).

As colocações dos autores são pertinentes, haja vista que, considerando as práticas de leitura, descolonizam o ato de ler, nem só realizado na escola, nem só por meio da literatura. Tal questionamento, ainda que pareça desconcertante, faz-se necessário para que sentidos múltiplos de leitura sejam fomentados nas escolas e para além delas.

Conforme os referidos autores, a leitura regulada parece fomentar virtudes, em um imaginário que relaciona a leitura com a formação moral. Considero ser importante problematizar aspectos relativos à literatura adequada para a formação moral e estética, isso pois os processos de identificação de leitores e textos deixam de ser acolhidos nas políticas de leitura que se orientam por tais perspectivas.

[...] tais virtudes só são garantidas àqueles que leem os livros certos, os livros positivamente avaliados pela escola, pela academia, por uma certa tradição da crítica literária, ainda que em nenhum momento se explicitem que critérios sustentam estas avaliações. Curiosamente, o preenchimento do objeto só se faz ao se discutirem as leituras a ser repudiadas: "os alunos só se interessam por gibis", "as meninas só querem ler novelas sentimentaloides". Assim, a leitura efetivamente observada é negada em nome de uma certa leitura que jamais se define positivamente. Todos os demais escritos – mesmo que materialmente idênticos aos livros certos – são não-livros. Da mesma forma, aqueles que os leem – embora leiam – são não-leitores, pois leem o que não deviam ler. Por se realizar em torno a objetos desvalorizados, tais leituras são apagadas em favor da preservação da leitura mítica (ABREU, VILLATA, STURZENECKER, FILHO, 12º COLE, 1999, p. 774).

As condições de produção do discurso sobre a crise, pensadas por essa comunidade epistêmica, são centrais para uma compreensão ampliada dos projetos de formação leitora atuais. As mesmas deslindam um caráter regulador, necessitando, para sua instituição, negar a existência de leitura e leitores. Conforme Leach (2002), esse tipo de argumentação se respalda pelos sentidos da estase, especificamente do gênero epidêitico.

Na base destes discursos, estão relações de poder que necessitam reafirmar posições sociais, culturais e identitárias. A leitura realizada por muitos deve ser reconhecida como não-leitura, enquanto se cria o mito de uma leitura redentora capaz de tornar os sujeitos melhores. "Esquece-se" que a leitura não é prática neutra, que no contato de um leitor com um texto estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais, que as diferentes leituras são condicionadas por diferentes formas de inserção nas formas da cultura (ABREU, VILLATA, STURZENECKER, FILHO, 12º COLE, 1999, p. 774).

Conforme os autores, ao desqualificar o que as pessoas leem, desqualifica-se as pessoas que leem, tornando a leitura uma atividade de capital individual, o que poderíamos associar facilmente à capacidade de compreensão de determinados textos ou materiais de leitura crivados por um caráter estético. Penso como os autores quando defendem que

[...] o discurso sobre a precariedade da leitura no Brasil funda-se no estereótipo de um certo modo de ser burguês. Resulta daí a insistência sobre a atividade pouco definida de ler e a desconsideração dos objetos lidos. Deste ponto de vista, grande parte dos brasileiros não teria efetivamente condições sociais de ser leitores. A desqualificação dos objetos implica a desqualificação das pessoas que os tomam para ler, tornando a leitura um capital individual e de classe, com valor de mercado e de status no meio social imediato. É certo que parcelas da população têm pouco ou nenhum acesso a materiais escritos (ABREU, VILLATA, STURZENECKER, FILHO, 12º COLE, 1999, p. 774).

Na articulação desses sentidos com a defesa desta tese, entendo que um novo sentido para leitura, ao meu entender, mais potente, passa a ser expresso de forma mais hegemônica. Tais práticas discursivas, entretanto, não podem ser consideradas como próprias desse momento discursivo em específico, uma vez que estão articuladas a uma teorização mais ampla tanto no Brasil, como no exterior, por meio de Roger Chartier, a partir de meados da década de 1970. Argumentos sentidos que sinalizavam para a prática de leitura já disputavam espaços em outras edições do evento, como na 8ª edição, por exemplo, algo já referido neste trabalho.

Defendo, em consonância com os autores, (ABREU, VILLATA, STURZENECKER, FILHO, 12º COLE, 1999, p. 774) que “[...] a representação do que seja leitura no discurso pedagógico não está ofuscando o fato de que a gente lê sim, lê mais do que se supõe, mas talvez não leia aquilo que a tradição letrada considera importante”. Isto posto, cabe pensar: quais valores identitários têm sido projetados no âmbito das políticas de leitura? O que poderia ser esboçado igualmente pelo questionamento: o que deve um sujeito ler para ser considerado leitor pelas políticas de formação leitora?

A partir da leitura do material referente ao COLE, diferentemente dos GTs do Congresso de História de Leitura, foi possível compreender uma tentativa em focalizar a EJA, mediante a realização do IV Encontro de Educação de Jovens e Adultos e Trabalho, articulando os sentidos da leitura com o trabalho e a experiência de vida. No total, são 17 trabalhos focalizando a alfabetização, o trabalho, o ato de ler, o prazer, a formação leitora como possibilidade de ser, a pedagogia para o atendimento do jovem e do adulto trabalhador, o conhecimento prévio.

Tais sentidos retomam as discussões de Paulo Freire, principalmente as veiculadas no 3º COLE e projetadas até a atualidade como importante significação da leitura como atividade, com destaque para o texto “A importância do ato de ler” e suas discussões em relação à leitura como algo situado na experiência de cada sujeito.

Ainda nessa organização das práticas discursivas do 12º COLE, há o V Seminário sobre Biblioteca Escolar, tematizando, entre outros tópicos, o acesso à leitura.

A questão do acesso à leitura passa necessariamente pelo acesso à biblioteca. No entanto, o crescimento urbano, por um lado, e o desenvolvimento de novas tecnologias, por outro, obriga-nos a repensar tanto o papel como o modo de organização das bibliotecas, sejam públicas, sejam escolares, sejam ainda de centros específicos (universidade, empresa, clube etc.) (ANAIS, 12º COLE, 1999).

No referido seminário, há 20 trabalhos, tratando de projetos de revitalização de bibliotecas, de promoção de leitura, do prazer e hábito de leitura, da relação leitores e família, do profissional bibliotecário e da profissionalização da leitura, da leitura na escola e nas políticas de educação, além das práticas sociais de leitura²¹. Os trabalhos em questão são, em sua maioria, projetos de intervenção ou relato de experiências para o fortalecimento da biblioteca, esta entendida como lugar “prioritário da escola”, âmbito de integração e crescimento (COUTO, 12º COLE, 1999; MELO, 12º COLE, 1999).

No que diz respeito ao prazer, um texto em especial brinca com a ideia da degustação saborosa a partir do termo “doce deleite”. Defende-se na escola uma leitura lúdica, de qualidade, atrelada ao gosto doce que um texto deve apresentar nas atividades de leitura, principalmente as pensadas pelo professor. Nesse sentido, o texto destaca a regulação com que a experiência de leitura é circundada.

Preocupado com a qualidade da leitura que seus alunos praticam, o professor escolhe os títulos, impõe textos, estipula prazos. Ao aluno, quase sempre é vedado o direito da escolha do que ler. Nada de direito de vagabundear pelos textos coloridos, passear entre ilustrações significativas, viajar entre textos que os levem até ali e não lá... Nada do direito de abandonar um livro começado e não digerível. É preciso ler todos os clássicos, cumprir o programa traçado... Alguns critérios um tanto quanto bizarros se fazem presentes também ao impor determinada leitura. Livros com número reduzido de páginas se tornam proibidos. Permitidos: “livros grossos” (ALMEIDA, 12º COLE, 1999, p. 961).

A defesa por uma leitura mais doce e leve é realizada por Almeida (12º COLE, 1999). Em suas colocações, o professor passa a ter papel de destaque nas atividades de leitura, não

²¹ Como abertura do seminário, há uma fotografia de dois jovens lendo um mesmo livro e, ao fundo, a imagem de uma ampla janela bem alta com o vidro fechado. No interior dela, avista-se uma luz branca que parece advir de algum tecido de cor clara. A autoria da fotografia é atribuída a Harvey Finkle, Paris, 1993.

somente pela orientação de leitura que se espera desse profissional, mas também pela competência em tornar as atividades de leitura atravessadas pelo afeto, pelo cuidado. Além disso, discute-se a diversidade de materiais de leitura, destacando a importância em possibilitar o acesso a diferentes formas de expressão da linguagem textual.

Para colocar mais mel neste doce leite a leitura de outras linguagens e não apenas a literária é feita: a poética, a pictórica, a musical, a corporal, a cênica. Para tanto, uma sala foi especialmente decorada com objetos significativos para as crianças. As almofadas, por exemplo, lembram trabalhos desenvolvidos pelas turmas. Os livros, farto material, colocado à mão dos pequenos, é selecionado pela professora adequando-o à faixa etária de cada turma, sem que haja uma regra rígida para que determinado livro pertença a esta ou aquela idade (ALMEIDA, 12º COLE, 1999, p. 961).

No que tange às políticas de incentivo à leitura em sua relação com a biblioteca, trabalhos com essa temática privilegiam a análise de documentos de propostas de formação leitora idealizadas pelo Ministério da Educação ou órgão estadual/municipal com atividade correspondente, demandando, principalmente, a formação de profissionais capacitados para a atuação na biblioteca escolar (CARVALHO, 12º COLE, 1999).

No contexto do COLE, assim como no contexto social mais amplo, a subjetivação produzida para o enfrentamento da crise de leitura, torna o acesso ao livro e aos espaços de leitura aspectos imprescindíveis para a política de leitura, mas, com o tempo, outras reivindicações foram sendo coadunadas nesse processo. Venho argumentando que uma metodologia uniforme de ensino de leitura projetada em resposta à crise, um tipo de atuação do professor, um tipo de formação para o ensino da leitura, tem sido expressão de um *deslocamento característico da política* de leitura produzida no contexto do COLE. Entendo que essa produção de sentido se deu conectada a formações discursivas mais amplas, fora inclusive do COLE.

Venho argumentando ainda que a crise de leitura é uma estrutura horrífica a partir da qual o processo articulatório passa a ser viabilizado. Nesse processo articulatório e em resposta a crise de leitura, comunidades são forjadas, sendo elas epistêmicas, como entendo ser o caso do COLE em alguns momentos históricos, ou disciplinares, em outros. Penso ainda que, a crise enunciada é suportada por um processo analógico, próprio da produção retórica, que assinala a crise econômica como modelo a partir do qual é possível compreender que outros espaços demandam por regulação e intervenção.

Ao que posso compreender, no caso do 12º COLE, o questionamento da crise, antes particularidade, passa a ser elemento hegemônico, sem o qual torna-se impossível afirmar a

existência de leitura no cotidiano. A projeção de uma identidade leitora, por parte dos grupos que afixa a existência histórica de práticas de leitura, tenta barrar sentidos possíveis para a crise de leitura. Entretanto, no interior do evento, enquanto reflexo de uma latência dos sentidos horríficos, a crise de leitura passa a ser lida como uma crise de qualidade de leitura, sentido este muito diferente dos postulados nos primários eventos, em que o acesso ao livro era demanda central.

Entretanto, penso que nessa edição do COLE fica assegurada a relação com edições anteriores, quando, mesmo projetando uma nova concepção de leitura (prática sociocultural), postula-se, conforme a 3ª edição do evento, a leitura como ato.

Muitos trabalhos, teses, livros já foram escritos sobre leitura. Escritores, linguistas, psicólogos, psicanalistas, fenomenólogos procuraram responder a esta inquietante pergunta: o que é a leitura? As respostas são diversificadas e Paulo Freire (1985), atento à amplitude do vocábulo, explica-nos que a “leitura do mundo” é anterior à leitura da palavra. Muito antes de decodificar palavras, o mundo de suas primeiras leituras era a “leitura da palavra mundo” (SANTOS, 12º COLE, 1999, p. 2.243).

O III Encontro sobre Literatura, também ocorrido no mesmo evento, apresenta nove trabalhos de análise literária a partir dos pressupostos freudo-lacanianos. Associadas aos estudos discursivos, a mulher e a criança são temas focalizados, juntamente com a fantasia, a memória, a formação do docente, as diversas tipologias de leitura e o espaço terapêutico.

Ainda no contexto do COLE, foi realizado o III Encontro sobre Linguagens, Leituras e Ensino das Ciências, associado ao Grupo de Pesquisa em Ciência e Ensino. Com 35 apresentações, os temas abrangiam o campo das Ciências, mas também a leitura de imagens, de livros didáticos, do desenho animado articulado ao campo disciplinar de Física, ao hábito de leitura na área das Exatas, e a leitura de músicas. Os trabalhos esboçam a relação entre leitura e disciplina escolar, considerando leitura uma variedade de atividades realizadas no cotidiano.

O III Encontro sobre Mídia, Educação e Leitura destacou 47 trabalhos, tematizando principalmente a mídia, a representação das mulheres em propagandas, em livros, em narrativas, a linguagem e o ensino, a literatura e a publicidade, as tipologias textuais e as atividades de leitura, a difusão científica e a análise literária. Embora as comunicações dispostas destaquem maior dispersão das temáticas apresentadas, mostra-se uma tentativa em abordar diferentes relações de leitura e materiais de leitura, desconstruindo a sacralidade do texto literário, bem como ressaltando as possibilidades de leitura no cotidiano. Nesse contexto, o significante *domínio* aparece em alguns trabalhos como forma de acesso ao poder.

Cabe salientar que, mesmo agregando novos sentidos de leitura, a formação do leitor, em alguns trabalhos, ainda é associada ao acesso à arte literária, e esta é condensada pela significação da leitura como ato de descoberta.

Tais sentidos não são consensualmente expressos no 12º COLE; entretanto, mostra-se uma diferença importante a ser apontada no processo articulatório, visto que destaca noções de formação de leitores bastante consolidadas no contexto atual. Realço, no contexto discursivo em questão, a existência de duas cadeias articulatórias distintas que se antagonizam, uma que defende a leitura como acesso à arte literária e outra que defende a leitura como sentidos mais amplos de texto. Essas lutas, parecem estar conectadas por demandas articuladas aos estudos de linguagem e literatura e as demandas pedagógicas.

A literatura infantil e a crítica literária a textos destinados ao público infante, assim como nos trabalhos do Congresso de História da Leitura, são destacados, focalizando, entretanto, a infância, com predileção aos textos de Monteiro Lobato. A educação especial e a leitura também são tematizadas por meio do II Seminário sobre Educação Especial e Leitura. Existem 24 trabalhos abordando o contexto de inclusão em relação à deficiência auditiva, visual, mental, além de retratar a dificuldade de aprendizagem, a tecnologia como forma potente de inclusão, a leitura de imagens e o papel do professor. Defende-se nesse contexto que “ler é mais que uma técnica ou um processo de decodificação do escrito; é um modo de inserção social e de percepção do mundo” (SILVA, 12º COLE, 1999, p. 2.466).

Os resultados do II Seminário sobre Leituras do Professor também fazem parte do material discurso do 12º COLE. Como demanda assinalada, retoma-se os objetivos assinalados para o I Seminário, destacando que se defendia que

[...] compreender as condições de formação deste profissional é compreender um espaço e um significado de leitura que permitem ampliar o quadro de discussões sobre as condições sócio-históricas de constituição de uma sociedade brasileira que se quer letrada e dos espaços e estratégias mediadoras do ensino-aprendizagem da escrita (MARINHO, 12º COLE, 1999, p. 2.665).

As práticas discursivas desse seminário destacam como o discurso da crise leitora impacta no leitor comum, marcado por uma identidade sempre faltosa. Segundo Marinho (12º COLE, 1999, p. 2.665),

Quando um professor (ou qualquer outro cidadão) diz que não é um bom leitor, que sua leitura é de má qualidade, não estaria ele reproduzindo uma representação do que seja a leitura legítima, historicamente registrada e ratificada por teóricos, políticos e instituições? Estamos sempre à procura do leitor compulsivo, profissional, proficiente, diletante e, sobretudo, possuidor de livros legítimos,

densos, instrutivos, literários. Essas categorias recobrem um mercado dos discursos possíveis sobre a leitura, os quais ocultam ou marginalizam textos e modos de ler.

Os 30 trabalhos apresentados nesse seminário focalizam as práticas de leituras e como elas formam os alunos, além de dar enfoque aos professores. De certo modo, alguns trabalhos ressaltam a pouca leitura dos docentes, destacando o prazer advindo da leitura.

O I Seminário sobre Letramento e Alfabetização, com 41 trabalhos, mostra a necessidade de se pensar nos processos de fortalecimento dos estudos sobre os gestos de leitura. Na fala de Batista (12º COLE, 1999, p. 2.968),

É preciso discutir, integrar e articular os resultados de pesquisas e estudos sobre essas diferentes dimensões da condição letrada. Dar um passo nessa direção será o objetivo principal desse seminário, cujos trabalhos procurarão discutir, sob diferentes perspectivas teóricas, as condições do letramento, os processos cognitivos escolares e sociais mais amplos que o constroem, seus efeitos na vida dos indivíduos e na sociedade.

Interpreto que, por se tratar de um primeiro agrupamento de práticas discursivas acerca da relação entre letramento e leitura, muitos trabalhos não estão relacionados por uma temática central, expressando assim, um perfil de dispersão. Existem, por exemplo, trabalhos que problematizam o letramento a partir dos textos literários e também mediante as possibilidades digitais. Contudo, parece existir uma articulação teórica entre a Psicologia Sócio histórica, as proposições de Bakhtin e a noção de letramento, que, de certo modo, confere uma identidade ao seminário.

Nesse enfoque, interpretamos "interação verbal/social" como intersubjetividade/interdiscursividade, ou seja, no plano das interações se processa e se constitui o desenvolvimento do conhecimento, cujo processo está intimamente relacionado com o contexto histórico, cultural e institucional. Esse processo, empiricamente harmônico ou não, que tem sua origem no "social" e que é determinado pelo "socio-histórico", se faz mediado, principalmente pela linguagem (mediação semiótica) em cujo bojo se dá a internalização/interiorização (individual) do conhecimento – histórica, social e culturalmente produzido (Vygotsky, 1930). Ou, segundo Bakhtin (1929), pela alteridade, o sujeito "imerge" num território povoado pelo outro e, dialogicamente, se torna sujeito pelo outro e pela palavra, num processo, essencialmente, socio-ideológico. Esta perspectiva discursiva dialógica (de processos interpessoais/interdiscursivos), que redimensiona a anterior, abre outras portas para se interpretar ou outros modos de se ver a constituição intersubjetiva do sujeito nas interações concretas emergentes em situações de produção (enunciações) específicas, no caso o "gênero entrevista qualitativa" (COSTA, 12º COLE, 1999, p. 2974-2975).

O Seminário sobre Ensino de Língua e Literatura, coordenado pela Associação dos Professores de Língua e Literatura, destaca 34 trabalhos, focalizando a textualidade de

diversas tipologias literárias, a formação de professores, o livro didático, os conteúdos escolares, bem como a relação professor-aluno com vistas à socialização. Nesse sentido, vários questionamentos são direcionados à escola e ao currículo de forma a sugerir serem os trabalhos, em sua maioria, pesquisas realizadas no contexto escolar, possibilidades de respostas para os problemas de leitura no contexto escolar.

Conforme Quadros (12º COLE, 1999, p. 3.342)

As reflexões atuais supõem a reformulação profunda do próprio conceito de conteúdo e a respeito do papel que têm no processo de socialização dos seres humanos. Que argumentos encaminham a favor da universalização dos conteúdos? Como a escola se apropria das diversas ciências, transformando-as em conteúdos escolares? Como se defende o compromisso local da produção do conhecimento? Em que medida currículos nacionais, buscando estabelecer uma cultura comum, não acabam privilegiando a cultura dos que têm poder, tirando ainda mais a voz das culturas silenciadas?

Em alguns dos trabalhos, ressalta-se a utilização do espaço da disciplina de língua portuguesa para o ensino de gramática e de conteúdo literário. Frangella (12º COLE, 1999), em seu trabalho, destaca a centralidade das escolas literárias nas aulas de leitura, evidenciando a existência da predileção pelo conteúdo histórico-literário. No tocante à fase do desenvolvimento, é possível compreender a infância e a adolescência sendo discutidas. Um dos trabalhos em questão ressalta centralmente a leitura no contexto do Ensino Médio e o ensino da leitura crítica, por meio da literatura, assim como o valor pedagógico da literatura (SILVA, 12º COLE, 1999; FIGUEIREDO, 12º COLE, 1999).

O livro didático no Brasil também é discutido por Rangel (12º COLE, 1999, p. 3741) assinalando que “são muitas as questões envolvidas nesta área, desde aquelas que discutem os aspectos qualitativos dos livros, passando pela relação entre livro didático e currículo escolar até o questionamento da necessidade e da legitimidade do livro”. No total, são 11 comunicações em que se delineiam análise de livros e práticas escolares envolvendo seu manuseio; outros trabalhos não o focalizam e discutem outros suportes, como o telecurso, as gramáticas e também a mediação do professor em relação ao seu material de ensino.

Leitura e Produção no Ensino Superior realça uma visão bastante interessante de política, situando-a na relação entre os pesquisadores no contexto do seminário. As 27 comunicações tratam, dentre outros temas, da crise educacional, da trajetória de leitura de pesquisadores, da formação superior e do contexto da pós-graduação, da disciplina de história como aprendizado da leitura, da relação entre leitura e Psicanálise e das metáforas para professor, tópicos gramaticais e do impacto na leitura.

3.2 Quebrando armadilhas – o trabalho de uma comunidade disciplinar

O 16º COLE²², “No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las”, realizado no ano de 2007, preconizava sentidos para leitura relacionando-os à ideia de perigo que ameaça a identidade leitora. No que se refere aos sentidos privilegiados nas conferências, entrevejo uma entonação fortemente voltada para a crítica de uma conjuntura social que bloqueia a formação leitora. Nesse bojo, ressalto que a crítica literária é convidada a qualificar um tipo de literatura que seja capaz de afastar armadilhas para a formação humana.

Enquanto temática, é possível destacar a intertextualidade com o pensamento de Ferreira Gullar, seja pela referência ao poema escrito pelo poeta na década de 1980, *No mundo há muitas armadilhas*, seja pela alusão ao pensamento do autor, no que diz respeito a manter um olhar esperançoso para o futuro a partir da compreensão humanista (BOSI, 1983²³). No primeiro texto, Gullar destaca a necessidade de considerar que toda armadilha pode ser refúgio, assinalando que o contrário também é verdadeiro. Na perspectiva do autor, embora a vida humana esteja envolta a loucura, o olhar para o filho, *bichinho* que nos humaniza torna-se o elemento que mantém o olhar fixo no futuro, a um projeto de futuro.

A alusão dada à compreensão humanista pode ser assinalada mais fortemente a partir da leitura de um texto de Gullar, denominado um bicho que se inventa, publicado em 2006, em que o autor, insiste na ideia de que o homem é um ser social, forjado por meio da cultura, esta inventada por nossos antepassados, de certo modo, pela tradição. Nesse texto, Gullar assinala, que o humano *é um bichinho que guarda consigo toda a potencialidade* necessária para se tornar pessoa, mas que isso só é possível pela apropriação da cultura existente, inventada e reinventada nesse processo (GULLAR, 2006).

Entendo que, essa orientação destacada na proposição do 16º COLE, realça o papel da leitura no processo de humanização e, nesse sentido, configura um quadro que tanto beatifica esse instrumento cultural, quanto torna horrífica a ameaça encarnada pela noção de armadilha. Argumento que, nesse entender, uma determinada cultura é instituída como aquela capaz de barrar a ameaça e reconciliar a escola com a sua função social. Trata-se, portanto, de uma tradução das colocações do poeta e de sua visão de mundo, para a justificação de um

²² Vídeo contendo fragmentos de discursos pronunciados no 16º COLE. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bNiJOJVpaMM>>. Acesso em: 03/01/2017.

²³ Obra reeditada em 2004.

repertório traduzido como aquele capaz de assegurar comportamentos e identidades projetados para estudantes leitores.

Na leitura de Bhabha (2013, p.226) algo emerge nessas colocações que de boca em boca e de livro em livro são enunciadas, expressão, ainda conforme o autor,

A institucionalização de uma forma discursiva específica da paranoia, que deve ser sancionada no instante de seu desmembramento. É uma forma de paranoia persecutória que emerge da própria demanda estrutural das culturas da imitação e identificação. É a sobrevivência arcaica do “texto” da cultura, que é a demanda e desejo de suas traduções, nunca a mera autoridade de sua originalidade.

Nesse sentido, parece existir um processo de hibridização em que a noção de cultura como apropriação de repertório cultural se destaca, e em que a leitura aparentemente é lida como apropriação cultural desse determinado repertório, crivado pela perspectiva crítica, capaz de formar um cidadão reflexivo, crítico e pacífico.

No tocante à armadilha, conforme Azevedo²⁴ (16º COLE, 2007, p. 1), “armadilha significa ‘logro astucioso, engano para fazer mal a alguém, cilada em que alguém se deixa cair’”. Essa inscrição discursiva sobreleva, por meio dos resultados de índices relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem, um caráter intencional em conter/barrar o desenvolvimento humano nas políticas educacionais.

De forma analógica, aquilo que era pensado como um sentido para manter a esperança humana, o fitar o futuro, é traduzido por uma particularidade que indica para o horrífico, a crise de aprendizagem e de leitura. Tenho destacado que a crise em questão, mais profundamente enunciada, possui relação com a lógica da crise econômica, ela de forma estrutural tem dado subsídios para que se estruture uma lógica de crise leitora. Assim, a crise enunciada, é nesse contexto de inscrição discursiva elencada como uma crise de mercado literário, de consumo exacerbado e pela ausência de qualidade de uma cultura dita moderna.

Vivemos na chamada “cultura moderna”, o sistema cultural dominante na sociedade ocidental. Nas palavras do antropólogo Roberto DaMatta, sistema impregnado por uma “ideologia econômica, fundada na noção do indivíduo e na ideia de mercado, local onde tudo pode ser trocado, comprado e vendido”. Além disso, construído a partir de “sistemas individualistas (...) marcados pelo progresso e pelo consumo e permeados pela técnica” [pela ciência, eu acrescentaria] “e pela ‘razão crítica’” (AZEVEDO, 16º COLE, 2007. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm>. Acesso em: 24/01/2017.).

²⁴ AZEVEDO, Ricardo. **Armadilhas para a formação de leitores: didatismo, sistema cultural dominante e políticas educacionais.** Texto-base para a conferência “Armadilhas didáticas da leitura na escola” feita no 16º COLE, no Centro de Convenções da Unicamp, em 11 de julho de 2007. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm>. Acesso em: 24/01/2017.

Entendo que essa prática discursiva, conectada de forma mais ampla no contexto educativo, necessita de uma quantificação, de índices de ineficiência, do discurso da escassez ao modo de enfrentamento da crise econômica, sendo a avaliação em larga escala um instrumento de chancela e que sustenta a crise, conforme procurei evidenciar no segundo capítulo deste trabalho.

Nessa discussão, o autor também realça questões do campo pedagógico, problematizando a escola em relação aos paradigmas que instituem a visão de mundo, de homem e, ao meu entender, do que deve ser ensinado/aprendido.

[...] o discurso técnico-utilitário, largamente difundido pela escola, está formatado tendo em vista o “sistema cultural dominante” e tem sido um importante meio de difusão dos paradigmas da “cultura moderna”. É preciso ressaltar que tudo isso extrapola a educação propriamente dita, afinal os paradigmas referidos fazem parte da cultura oficial contemporânea, estão naturalizados, influenciam a visão de mundo de todos nós e têm sido divulgados cotidianamente não só por livros didáticos, mas, também, por manuais técnicos de todo tipo, jornais e revistas, publicidade, internet etc (AZEVEDO, 16º COLE, 2007. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm>. Acesso em: 24/01/2017.).

Ainda na construção dos sentidos do discurso técnico-utilitário e como este opera no âmbito da leitura, Azevedo (2007) esmiúça alguns paradigmas que sustentam a cultura dominante, a cultura moderna, sendo eles: a valorização do individualismo; do pensamento analítico; do pensamento descontextualizado; da objetividade; do utilitarismo; da secularização; da inovação e do evolucionismo. Apontando para a necessidade de problematizar tais paradigmas, o autor assinala a pertinência de um pensamento crítico, visto que os paradigmas destacados impactam as políticas educacionais, bem como a nossa forma de ser no mundo.

Considero que as colocações de Azevedo tenham sido pertinentes naquele momento, como ainda o são na atualidade. Isso pois tais paradigmas orientam e projetam identidades para os leitores, sendo a leitura associada à liberdade (individualismo), ao acúmulo de conhecimento específico (pensamento analítico); à abstração da realidade (pensamento descontextualizado); à possibilidade de acesso ao real/à verdade (objetividade); a funções múltiplas (utilitarismo); ao acesso ao conhecimento válido (secularização); ao pensamento de vanguarda/obsolescência do conhecimento (inovação); a um meio de evoluir socialmente (evolucionismo) (AZEVEDO, 2007).

Entretanto, penso que uma outra forma de ver o mundo, também não será desprovida de valores, de paradigmas e de interesse. A partir de Bhabha (2013, p. 222) compreendo que toda *a performace de verdade ou falta* dela será comprometida, pois “ onde há a ameaça da

superinterpretação não pode haver sujeito da cultura ética ou epistemologicamente comensurado”. Nesse sentido, ainda que seja potente ressignificar a relação que a escola com outros ambientes e práticas discursivas, destaco que uma perspectiva crítica apresentará outros tantos paradigmas que regulam o estudante leitor, o que inviabiliza a noção de transparência ou neutralidade.

Isso pois, nessa prática discursiva, a política educacional deve ser direcionada, e sentidos de formação devem acolher não somente o saber técnico que tende a ser instrumental, funcionalista, com vistas à adequação social, à lógica econômica ou cultural, sem, contudo, negociar o que pode ser entendido como cultural. Para Azevedo (2007, p. 20), faz-se necessária uma política de formação que focalize o humano, com vistas à transformação social.

Se o objetivo de nossa política educacional é formar **cidadãos humanistas**, minha discussão pode fazer algum sentido. Esclareço que por humanismo refiro-me simplesmente à visão do homem como um ser eminentemente social, com determinadas potencialidades e limites, um ser expressivo, emotivo, criativo e efêmero, capaz de construir linguagens e símbolos e de transformar a natureza e a sociedade.

No tocante a essa questão, também discutindo as armadilhas mais amplas que circunscrevem a leitura no contexto brasileiro, Ezequiel Theodoro da Silva expõe uma fala de 2006 sobre o assunto:

Há muitas armadilhas no Brasil contemporâneo e sem dúvida que é preciso cuidadosa, coletiva e solidamente identificá-las para desarmá-las e quebrá-las. Extirpá-las... A realidade brasileira que hoje se vê e que hoje se vive, produzida no transcurso da história, tem muito de embustes, de embromações; tela pintada com as cores do arдил e da armação, entrelaçado no qual se misturam, disfarçadamente, arapucas e alcapões (SILVA, 16º COLE, 2006).

As armadilhas enunciadas pelo autor são, posteriormente esmiuçadas: armadilhas econômicas, armadilhas da política, armadilhas da globalização; armadilhas culturais, armadilhas educacionais. As mesmas fomentam o quadro em que a educação não se desenvolve, impossibilitando a humanização, sem, contudo, especificar qual o sentido de humanização centralizado. Nesse campo metafórico, a construção discursiva se manifesta a partir de uma hibridização entre elementos da crítica e da escrita poética.

Escolas enlaçadas na mediocridade e os sonhos que sempre redundam em pizza. Morrem na praia. A luta dos educadores: água mole em pedra dura, tanto bate e nunca fura. O comércio das particulares: burro carregado de livro é doutor. O estado

das escolas públicas brasileiras: casa de ferreiro, espeto de pau sem carne salarial, sem brasa infra estrutural. O esquecimento calculado da educação pública e universal: por fora bela viola por dentro pão bolorento. Zangam-se as comadres, descobrem-se as verdades. Entristece-se os professores!

E todas as armadilhas se concretizam às escondidas, enjauladas em palavras, em símbolos, em discursos. Como pode o leitor desenjaulá-las, desvelá-las, desolcutá-las, ou, como diz o poeta, “quebrá-las”? Talvez, um ser-leitor historicamente situado lutando com, nos e pelos discursos que circulam nessa sociedade injusta e de privilégios. **Talvez, uma experiência de leitura, como placenta geradora de reflexões e ações críticas sobre o mundo, como chave para a destravagem das ratoeiras da informação, das ciladas dos imorais, das velhacarias dos emporcalhados, dos conluios dos conservadores e das armações do poder.** Nas iniciativas e nos movimentos, nos gestos e desejos, **o leitor, pela leitura, talvez, possa entremear-se nas armadilhas discursivas perigosas e traiçoeiras, produzir sentidos outros das coisas, dos fatos, dos fenômenos, desarmá-las.** Verso e reverso? Contradições talvez melhor mostradas na penúltima estrofe do mesmo poema de Ferreira Gullar:

“O certo é que nesta jaula há os que têm

E os que não têm

Há os que têm tanto que sozinhos poderiam alimentar a cidade

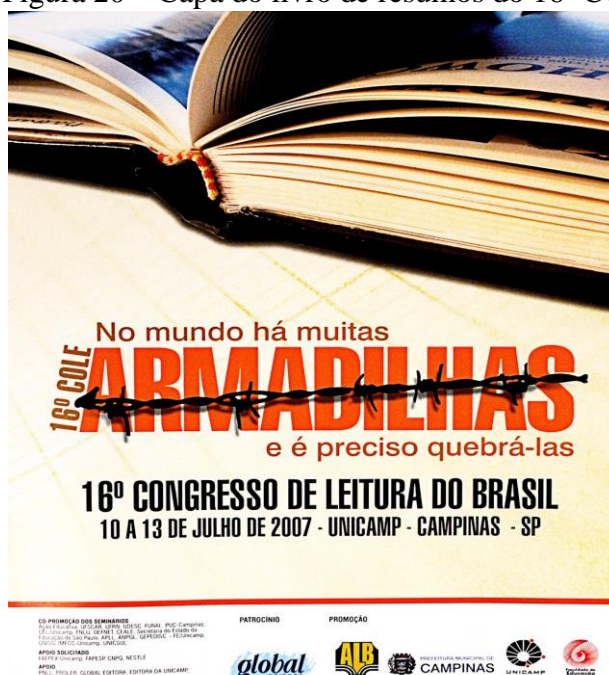
E os que não tem nem para o almoço de hoje” (SILVA, 16º COLE, 2006, grifos meus).

O campo metafórico em questão se utiliza de elementos da repetição de ditos populares, tentando denunciar os problemas estruturais que tangem a qualidade educacional. De certo modo, explicita a intencionalidade, seja do Estado, seja dos intelectuais, em não formar os sujeitos escolares, apontando a leitura crítica como saída para tal problemática.

Interpreto que a contextualização educacional proposta tende a evidenciar um contexto de crise, especialmente moral, que envolve a escola e os sujeitos educativos. De certo modo, a crise, que passou por um apagamento de seus sentidos a partir do 12º COLE, retorna à arena discursiva, como denunciado pelo autor, ela se estrutura a partir de uma estrutura já existente, a econômica, sendo nuançada por uma discussão ética, elemento que fundamenta, nessa discussão, a formação humana. Nesse sentido, destaco o trabalho de Chilante e Noma (2007), que problematizam a marginalidade do EJA em meio ao neoliberalismo.

No tocante a representação do evento, alguns índices são destacados, como apresento a seguir.

Figura 20 – Capa do livro de resumos do 16º COLE



Fonte: <http://alb30anoslinhadotempo.blogspot.com.br/search/label/2007>

O arame farpado parece, nesse contexto, proteger o livro, que aberto e disposto no chão, tematiza algumas imagens ou fotografias, podendo sugerir uma nova concepção de leitura e de texto. De certo modo, é possível entender que o arame rasura a palavra armadilhas. Entendo que esse conjunto significantemente retoma alguns sentidos da crise de leitura, procurando definir a essencialidade da leitura a partir da sua função social.

Argumento sobre a existência de uma comunidade disciplinar, representada pelo arame farpado, que rasura, desarma e protege livro e leitura, pautada na perspectiva crítica que assinala para o repertório literário como instrumento que produz sujeitos leitores. Tais sentidos, entretanto, não dispensam a contraposição a sentidos de uma leitura fugaz e superficial, especialmente, aquela que se realiza nos meios digitais. Isso indicado especialmente nos trabalhos de Magnani (2007); Freire (2007), que assinalam para a tecnologia como algo a ser problematizado.

No que se refere a organização do evento, alguns encontros passam a ser nomeados de seminários. Além dos já existentes, é criado o seminário “Escritas, imagens e criação: diferir”. Como 48 comunicações, divididas em quatro sessões. Os trabalhos discutem a análise, especialmente poética de textos projetados em diferentes suportes.

Além disso, centram-se nas noções de escritura, múltiplas linguagens do fazer estético, por meio de estudos que focalizam o cinema, a imagem, ritmo, a interdisciplinaridade, o fazer sentido, evidenciando uma orientação teórica diferenciada, existindo trabalhos em diferentes

construções discursivas da literatura e também da filosofia pós-estrutural. Essas novas formas de subsidiar o pensamento em leitura, embora não sejam hegemônicas destacam a disputa em torno da relação leitura e subjetividade (CANECCCHIO, 2007; ROMAGUERA, 2007; LIMA, 2007).

Alguns trabalhos desse seminário, entretanto, se fiam na ideia de textos potencializadores de armadilhas, destacando a imagem como aquela que pode bloquear a leitura devido sua ambiguidade. Entretanto, se utilizam da ideia de armadilha para desconstruir a noção de texto-verdade de qualquer texto.

A primeira imagem para mim era a verdadeira, entendia que a realidade do pensamento em imagem era a representação do seu referente, hoje me encontro confuso. Como se estivesse num fluxo em busca de atualização, conversas, imagens, cores e sons que vão atualizando o meu pensamento, e arruinando algumas “verdades” (OLIVEIRA, 16º COLE, 2007, p. 01).

Compreendendo a potencialidade dessa discussão embasada na desconstrução das impressões de leituras, destaco, entretanto, que muitos dos estudos que adotam essa perspectiva se centram no trabalho com obras literárias, reforçando de certo modo o trabalho privilegiado a partir de determinado repertório.

Em entrevista com os conferencistas, o jornal da Unicamp apresenta as principais ideias a serem difundidas nessa edição do evento, sendo elas: a leitura como forma de desvendar o mundo, a educação como meio de oferecer caminhos para que o mundo se abra para a leitura, a leitura e a educação como formas de despertar a criticidade, a necessidade de formação humana.

No que se refere à existência das armadilhas, um dos conferencistas destaca:

São muitas, mas uma das mais ardilosas diz respeito à política. No Brasil, o debate e a reflexão política andam escassos. Fomos transformados numa sociedade despolitizada e isso é muito ruim. A política é a forma que os homens inventaram para construir o futuro. Uma pessoa despolitizada fica confusa, cética e desesperançada, seja ela jovem ou não (AZEVEDO, 16º COLE, 2007, p. 7).

A fala em questão permite entender que a demanda por formação crítica é conclamada, sendo a despolitização um dos problemas a bloquear a identidade leitora. Acentuo que, nessa construção discursiva, um caráter intencional passa a ser atribuído à política, colocando-a em uma esfera que interfere, altera e oprime as relações cotidianas.

Interpreto outros sentidos sendo produzidos nas práticas discursivas ora focalizadas: a centralidade no conhecimento e nas habilidades e a contraposição à decodificação são outras

proposições dispostas nesse contexto discursivo. Há um foco no instrumental que a leitura pode proporcionar com vistas à construção de uma formação humana para a contemporaneidade.

Saber ler (e escrever) e saber utilizar a leitura (e escrita) supõem aquisição e utilização de habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionados também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não escolares. Tais habilidades e conhecimentos, porém, não se esgotam na mera aprendizagem de decodificação (leitura) ou codificação (escrita) da palavra escrita. A necessidade de formação do ser humano e as exigências de uma sociedade letrada envolvem a necessidade de letramento, ou seja, de os indivíduos também saberem utilizar a leitura (e a escrita) de acordo com as contínuas exigências de seu processo de constituição como ser humano, que ocorre nas relações interindividuais, na interação social de que participa (MORTATTI, 16º COLE, 2007, p. 7).

Formação humana, expressa nessa inscrição discursiva, ao meu entender, é um significando com grande “poder de barganha” e intensa probabilidade de articulação. Isso pois, mostra-se vazio de uma significação específica. Embora tal sentido estivesse desde a década de 1970 circulando no meio literário a partir da produção de Antonio Candido, por meio do livro, *Literatura e a formação do homem*, entendo que no contexto educacional, desde a década de 1990 a formação humana também tem sido uma demanda fortemente defendida. A esse respeito, realço que tal expressão mostra-se hibridizada por elementos que se especificadas, descreveriam diversos e ambíguos sentidos para a mesma.

A formação humana como bandeira, em meu entendimento, faz parte de um conjunto de demandas que são comuns ao contexto educativo, que oportuniza abertura de sentidos, formalizando um campo metafórico que aponta a leitura como aquela que abre caminhos. As bandeiras que relacionam leitura, educação e formação humana parecem cada vez mais estabilizadas nesse campo discursivo. Nos termos de Zilberman (16º COLE, 2007, p. 7), “o mundo é enigmático, precisando ser decifrado, o que suscita a inteligência e a emoção dos seres humanos. [...] A educação pode oferecer os caminhos para que o mundo se abra à leitura de um sujeito; portanto, deve apresentar-se de modo instigador, e não dogmático”.

Ainda para a autora,

A leitura integra um sujeito consciente e lúcido a um real que requer constantemente seu deciframento e interpretação; mas o acesso às práticas de leitura depende de instituições que habilitem o indivíduo a alcançar esse resultado. A exclusão é o contrário disso; ela mesma deveria ser excluída, mas talvez seja o que mais está presente no contexto social e pedagógico nacional.

Ao desenhar o cenário de possibilidades que a leitura representa para o contexto educativo, é possível assinalar armadilhas que ameaçam as bandeiras anteriormente esboçadas. A partir da leitura e análise dos textos, é possível assinalar quatro armadilhas destacadas nessa edição do evento: a tecnologia, que associa sentidos a partir dos significantes “computador”, “mídia” e “interatividade”; o pragmatismo que assinala para a leitura prática, cotidiana e de materiais não crivados, o que destaca a necessidade de uma formação crítica e humana que possibilite acesso a um determinado conjunto de bens culturais; a interpretação, que demanda, além de formação humana, a formação da autonomia do aluno mediante o contato com o texto; e a identificação, que alude para a necessidade de formação docente como meio de garantir a formação do estudante leitor.

Considerando a **miséria social e cultural** que assola este país, podemos concluir que vivemos em uma sociedade semiletrada. Assim, tornam-se muito frágeis não apenas as demandas e as justificativas pragmáticas em relação à necessidade de saber ler (e escrever) mas também as propostas e práticas relativas ao incentivo e ao ensino da leitura (e escrita) fundamentadas no falso suposto da mera adaptação ao gosto, aos usos e às funções pragmáticas dessas atividades, como ocorrem em nosso país, atualmente. Tais justificativas podem ser bastante eficientes para a proposição de metas que gerem bons resultados estatísticos e políticos; mas certamente são ineficientes para contribuir para alcançarmos, não uma situação ideal, mas uma situação de **predomínio da razão crítica**, ao menos (JONAL DA UNICAMP, 2007, p. 7).

A superação da miséria social e cultural, na 16ª edição do COLE, mostra-se um objetivo delineado frente à incapacidade de leitura dos sujeitos, resultado da incapacidade formativa da escola. Os aspectos que bloqueiam a formação de um sujeito letrado são esboçados em diferentes textos, como interfaces do mesmo problema.

O texto “Armadilhas virtuais na educação de leitores” propõe uma problematização acerca da utilização do computador, bem como das práticas sociais e dos usos da língua mediados por esse objeto. A discussão apresenta o tom do congresso, que procura evidenciar a tecnologia ora como aquela que viabiliza o trabalho com a diferença, ora como aquela que limita o avanço na aquisição do conhecimento legitimado, bloqueando assim a identidade leitora (FREIRE, 2007).

[...] nesta apresentação procurei mostrar o trabalho linguístico-cognitivo envolvido na interação das pessoas com os programas computacionais. Um trabalho quase imperceptível – que se torna visível quando caímos em uma armadilha – e que se desdobra em outros em função da atividade que estamos fazendo por meio do computador. Se por um lado criamos estratégias para contornar armadilhas, por outro aprendemos muito sobre a tecnologia e como podemos usá-la de maneira criativa. Aprendemos diferentes formas de ler, escrever, pensar. Provavelmente – considerando a enorme rapidez com que a tecnologia se renova – muito do que disse

hoje aqui não fará mais sentido daqui algum tempo. O computador será um lápis para muitos, mas talvez ainda não para todos. Algumas armadilhas não serão armadilhas: teremos nos acostumado a elas. Outras, terão sido definitivamente solucionadas. Muitas outras surgirão (FREIRE, 16º COLE, 2007, p. 16).

Na frase “O computador será um lápis para muitos, mas talvez ainda não para todos”²⁵, considero que haja um sentido pedagógico para significação atribuída à inserção da tecnologia nesse contexto de ensino. Reivindicar a pedagogização tecnológica como meio para a democratização da leitura parece ser outra forma de condensar sentidos para a utilização do computador em sala de aula. Entretanto, tal construção parece ser barrada no termo “muitos” em oposição a “todos”, assim assinala-se a natureza desigual da aprendizagem, podendo se refletir a dificuldade em efetivamente tornar os objetos de leitura e escrita partilhados por um público mais amplo. A associação do computador ao lápis parece destacar uma tentativa de ancorar um conhecimento novo de um objeto em uma experiência antiga, aludindo para uma ideia de domínio do objeto com vistas à ampliação da aprendizagem. (FREIRE, 16º COLE, 2007, p. 16).

Nesse entender, a tecnologia tanto pode ser benéfica ao sujeito como pode apresentar alguns riscos, o que potencializa o discurso que aponta para a necessária regulação das práticas de leitura. Nesse sentido, o domínio da tecnologia se torna inevitável e arriscado ao homem (sic) moderno, cabendo ao professor mediar o processo de aquisição do conhecimento por meio do computador.

Nessa leitura clique a clique muita coisa acontece: às vezes duas palavras, lado a lado, levam a uma mesma página criando uma redundância desnecessária; outras vezes o *link* tem uma relação tão “frouxa” com o contexto geral no qual o leitor está inserido que aquele clique parece pura perda de tempo; outras vezes a página a que se refere o tal *link* não existe: nada mais frustrante! (FREIRE, 16º COLE, 2007, p. 12).

Sentidos para a mediação são recorrentes nessa edição do evento. Ela se refere ao acesso ao conhecimento, destacando alguma ressalva para alunos considerados “normais”, que podem cair nas armadilhas desse novo instrumento pedagógico, mas nenhuma ressalva para alunos classificados por alguma deficiência. Para esses alunos, o trabalho com o computador parece ser uma ferramenta a mais para garantir a inclusão na escola. Nesse contexto, não parece haver críticas ao uso do novo instrumental pedagógico.

²⁵ Texto “Armadilhas virtuais na educação de leitores”, de Fernanda Maria Pereira Freire, Nied/Cefiel – Unicamp. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/>. Acesso em: agosto de 2015.

A deficiência, nessa formação discursiva, desliza para o sentido de diferir. Nessa perspectiva, o segundo termo é entendido como algo negativo, passando a ser condensado pela expressão “sujeitos cérebros lesados”²⁶. A questão da diferença é apresentada a partir da dicotomia inclusão *versus* marginalização, em que aquele que está aquém do processo de socialização pode se beneficiar com o uso dos recursos tecnológicos, em substituição aos meios tradicionais de ensino.

Considero que os sentidos da inclusão por meio da tecnologia ocorrem em dois níveis nessa formação discursiva. No primeiro, estão alunos com potencialidades de aprendizagem consideradas satisfatórias – para tais alunos, o significante “inclusão” alude à ideia de inserção social. Na segunda, no entanto, estão alunos com problemas de aprendizagem, devido a alguma deficiência – para esses, inclusão está circunscrita à permanência no ambiente escolar.

Outra expressão que parece condensar a significação para a noção de algo inesperado e inexplorável é a “Oceanos de Internet”. Além de assumir que tal espaço tenha uma infinidade de possibilidades para a aprendizagem, há ainda a associação à noção de perigos ao sujeito que, sem instrumentos apropriados, pode se perder na imensidão e profundidade.

O texto também possui espaço privilegiado nessa prática discursiva. Disposto no suporte (computador), passa a ser cercado pela imprevisibilidade, pelo risco, pelo incomensurável, pelo incontrolável. Para conter os perigos advindos do ato de navegar, a mediação do professor passa a ser central.

Essa leitura da tecnologia que, aos poucos, torna-se fluente, familiar, *automatizada* ao mesmo tempo em que permite ao usuário *ler por meio da tecnologia* pode revelar novas armadilhas. O leitor, mais confiante e fluente, *seleciona* o que lê e algumas vezes não lê o que deveria ler. É isso o que ocorre quando nos aventuramos a instalar algum programa no computador e várias caixas de mensagens se abrem e automaticamente clicamos no *Ok*. Isso pode acarretar transtornos indesejáveis... (FREIRE, 16º COLE, 2007, p. 10, grifos da autora).

Nesse registro discursivo de responsabilização, cabe ao professor tanto inserir os que estão aquém de o processo de inclusão tecnológica quanto cuidar para que o aluno não “caia” nas armadilhas de leitura desaprovadas, de modos de ler cuja chancela não foi concedida. A utilização do recurso parece possuir mais relação com o domínio, de forma a não deixar com que o ensino e aprendizagem da leitura saiam do controle.

A exclusão entendida nessa discussão parece se relacionar às práticas de leitura, que, de certa forma, a refletem, o que passa a justificar projetos normativos endereçados à

²⁶ Expressão utilizada no texto para significar pessoas com deficiência linguística e cognitiva.

formação de leitores. Esse caráter normativo e regulatório do discurso em contextos educativos tem sido assinalado por Lopes (2015), como algo que procura fixar identidades, eliminando a diferença e, ao meu entender, orientada por Bhabha (2013), a possibilidade de negociação.

Em uma discussão sobre a exclusão em leitura, o professor é focalizado por Lacerda²⁷ que citando Sábato (16º COLE, 2007, p. 1), destaca:

Não é o caso de ler e, o que é pior, de obrigar quanto livro se tenha escrito. Mais vale que o professor alcance fascinar o espírito de seus educandos ensinando-os a ler – porque é preciso ensinar a ler – umas quantas dessas obras-primas que nos dizem tudo quanto um ser humano necessita saber da vida e da morte, da covardia e da coragem, da desventura e da felicidade, da esperança e do desespero.

Por meio dos sentidos apontados, é possível entender a importância da literatura, que assume um papel na formação não somente voltada para a ilustração do sujeito ou para a construção de um repertório cultural. A função atribuída à literatura nesse âmbito discursivo alude para a formação do ser humano, especialmente por meio de processo de identificação que a estrutura da linguagem literária pode projetar. Entendo, entretanto, que um processo de identificação dificilmente poderia ser estabelecido aprioristicamente, por meio de um planejamento tendo em vista uma série de obras estabelecidas no conteúdo escolar.

Processos de identificação, diferentemente da projeção de identidades, precisam ser negociados em torno do afeto, daquilo que provoca no sujeito alguma reação, das condições construídas em âmbito local. Tendo em vista as colocações de Bhabha,

“identificar-se” é assimilar conflituosamente. É do intervalo entre eles, onde a letra da lei não é assinalada como signo, que o duplo da cultura retorna de modo estranho – nem um nem outro, mas o impostor – para zombar e arremedar, para perder a noção do eu poderosos e sua soberania social. É nesse momento de “incerteza” intelectual e psíquica que a representação já não pode garantir que seus sujeitos “humanos” sejam signos de humanidade (BHABHA, 2013, p. 224).

No que diz respeito a condição de leitura, a apresentação da noção de interface (suporte) como aquela que possibilita a interação entre o indivíduo e o recurso informático é algo que caracteriza a prática discursiva veiculada na edição 16 do COLE. Nesse entender, o significante “mediação” está associado a uma tecnologização da leitura, um tipo específico de

²⁷ LACERDA, Nilma. **Desarmando as armadilhas da exclusão em leitura**: o jaguar lambendo as patas. 16º Congresso de Leitura do Brasil. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm>. Acesso em: 24/01/2017.

letramento que dispensa a necessidade de conhecer todos os elementos de uma linguagem para que se acesse seu conteúdo.

O letramento digital seria uma forma de administrar os problemas de leitura. A armadilha relaciona-se à pouca qualidade do suporte e à imediata consequência disso para a organização das mensagens e para as regras de comunicação e interpretação. Diversas significações religiosas se evidenciam no contexto discursivo em questão. A ausência do letramento digital passa a ser vista como a incapacidade em administrar uma relação mitificada com a leitura.

A representação da comunicação do ser humano com a máquina e a concepção de que a tecnologia seja uma invenção demoníaca parece reforçar a ideia de armadilha. Assim, tornam-se recorrentes referências às *pragas do Egito*. Há também uma preocupação com a exclusão social a partir da noção de polvo eletrônico. O ato de ler é associado à identificação de índices e ícones, bem como ao ato de decifrar o conteúdo das mensagens. Leitura passa a ser significada como a possibilidade de abarcar a totalidade de sentido. Nesse entender, torna-se efetiva aquela leitura que empodera o leitor, afastando-o da falta de compreensão (FREIRE, 16º COLE, 2007).

A tecnologia sendo significada como cilada/armadilha inscreve a demanda, mediante a ação do professor, do letramento digital, primeiro obstáculo no contexto da formação docente para a formação de leitores. Aspecto como fluência na leitura pode ser visto negativamente nesse entender, pois quando se apresenta domínio desse mecanismo, desse tipo de suporte, há o risco de se perder na gama de possibilidades que a internet oferece. Segundo esse posicionamento, “[...] depois que aprendemos a ler, *lemos* mesmo sem querer, como se as letras fossem transparentes. Esse é o sonho dos *designers*: projetar interfaces *transparentes* aos olhos do usuário – uma transparência, como disse há pouco, que pode ser também uma cilada!” (FREIRE, 16º COLE, 2007, p. 11).

Vamos nos perdendo em meio a *links* internos e externos e... *Caímos na armadilha!* Outro dia me dei conta da estratégia que desenvolvi para não perder o fio da meada. Clico sempre com o botão direito do *mouse* e, a cada *link*, abro uma nova janela do navegador. Não me achei muito esperta, mas me pareceu *prudente* (FREIRE, 16º COLE, 2007, p. 11).

A dualidade (armadilha/possibilidade) remete à noção de incerteza e de ausência de domínio de conhecimentos relativos ao uso operacional de diferentes interfaces. Nos termos “vamos nos perdendo”, parece existir a tentativa de colocar na tecnologia a culpa pela falta de leitura tanto dos professores quanto dos alunos. Tal compreensão parece ser fortalecida pela

metáfora “cair”, que tende a reforçar significantes como “fracasso” e “perda”. A velocidade com que a mudança ocorre no campo tecnológico alude para a necessária adaptação. O conhecimento como um produto dinâmico e instável também tende a sustentar as significações de leitura e sua inviabilidade.

Um trabalho quase imperceptível – que se torna visível quando *caímos* em uma *armadilha* – e que se desdobra em outros em função da atividade que estamos fazendo por meio do computador. Se por um lado criamos estratégias para *contornar armadilhas*, por outro aprendemos muito sobre a tecnologia e como podemos usá-la de maneira criativa. Aprendemos diferentes formas de ler, escrever, pensar. Provavelmente – considerando a enorme rapidez com que a tecnologia se renova – muito do que disse hoje aqui não fará mais sentido daqui algum tempo. O computador será um lápis para muitos, mas talvez ainda não para todos. Algumas armadilhas não serão armadilhas: teremos nos acostumado a elas. Outras, terão sido definitivamente solucionadas. Muitas outras surgirão (FREIRE, 16º COLE, 2007, p. 17, grifos da autora).

A noção de obstáculo novamente é utilizada como meio de significar a atividade leitora pouco fluente. Nesse entender, estratégias são empregadas para o contorno daquilo que se torna intransponível, irremediável. A tecnologia é vista com resistência; entretanto, parece ser objeto impossível de enfrentamento nesse contexto. Tal formação discursiva consolida uma representação de enfrentamento tanto da resistência dos professores em aceitarem se desprender de métodos mais tradicionais de leitura, quanto da utilização do livro como forma restrita de acesso ao conhecimento, mas que tenta formalizar práticas discursivas sobre a aceitação de outros meios. Nesse sentido, confrontar a tecnologia e a armadilha que ela representa mostra-se uma forma de orientar como ela deve ser utilizada em sala de aula pelo professor.

Destaco uma insistente essencialização, especialmente em dois dos seminários que compõem o 16º COLE. Um deles é o denominado Biblioteca, que embora apresente trabalhos que tratem da descontinuidade das políticas curriculares de leitura, remete aos documentos curriculares. Realço nesse sentido, diferentes trabalhos sobre o PNBE, as práticas de leitura no espaço biblioteca, a mediação dos professores nos espaços e tempos de leitura e projetos vários de leitura em uma dimensão local. Identifico que os trabalhos em questão apresentam um discurso disperso do estruturado no evento, uma vez que focalizam a ação de promoção de leitura e não a crise leitora, algo potente para a formação de Leitores, ao meu entender. Além disso, há, mesmo que com menor expressão, experiências de leitura que superam o livro, especialmente quando direcionados ao público infantil. (PAIVA e BERENHLUM, 2007; FERREIRA 2007; SANTOS, 2007; ANAIS 16º COLE).

A esse respeito destaco o seminário de Literatura infanto Juvenil, que além de reforçar a necessidade de formação de professores, dos sentidos da mediação, problematizando a formação de leitores infantes (LANE, 2007; ALVES e SOUZA, 2007; VERAS, 2007; BENCKE, 2007; FONSECA e VILELA, 2007, ANAIS 16º COLE), apresenta trabalhos que abordam a leitura a partir textos e autores consagrados. Nesse sentido, poemas, fábulas e contos de fadas ganham maior destaque, seguido de autores conhecidos, existindo preferência na análise da obra de Monteiro Lobato (BORGES e SOUZA, 2007; GIBELLO, 2007; SOBRAL e HOFSTATTER, 2007; LIMA, 2007, ANAIS 16º COLE). Existem alguns trabalhos que abordam ainda outras possibilidades de leitura, especialmente HQ, e métodos de conduzir a prática de leitura na sala de aula, mediante baú de leitura. No contexto infanto juvenil, embora haja poucos trabalhos, a essencialização com base na literatura infantil é, de certo modo, substituída por novas formas de práticas de leitura, especialmente as que focalizam o humor, em articulação com a noção de tipologias textuais, tais práticas se aproximam do interesse dos estudantes, inserindo *blogs*, histórias em quadrinhos, mídia e tecnologia na formação desse grupo leitor (ALBINO, 2007; CECILIATTO, 2007; CHIARA, 2007; ANAIS 16º COLE). Nesse tocante, entendo que, embora a tecnologia seja entendida como armadilha para a formação leitora, estratégias de leitura baseadas nessa conexão continuam a disputar espaço, mesmo que ainda consigam abertura no contexto de leitura do adolescente e do jovem.

Em outros níveis de ensino, a hegemonia consiste em afirmar o declínio do pensamento crítico, aquele capaz de possibilitar a emancipação do sujeito, torna-se algo central nessa argumentação. Assim, a leitura teria uma função elevada, que tiraria o foco apenas do conhecimento utilitário, representado pela significação de pragmático, e seria capaz de deslocar a ideia de conhecer para o tornar lúcido.

Muitas vezes cheios de boas-intenções, outras vezes saturados de ingênua arrogância, muitos dos responsáveis pela educação e pela formação de leitores no país tendem a propor e implementar processos perversos de achatamento de horizontes de expectativa de leitores e de educadores. É o que ocorre quando, visando à adaptação às precárias condições da maioria dos que se querem formar como leitores, à razão, se sobrepõem falaciosas e demagógicas determinações de necessidades e finalidades de leitura assim como de oferta de textos e condições de leitura. Em outras palavras: a quem pouco tem, pouco deve ser dado²⁸ (JONAL DA UNICAMP, 2007, p. 7).

²⁸ Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju364pag07.pdf>. Acesso em: 19/01/2017.

Aliados ao conceito de armadilha, outros significantes como “cilada” e “embuste” se fazem presentes nesse contexto. Ao apresentar tal ideia, o material veiculado pelo congresso destaca uma série de orientações ao professor para que o mesmo possa lidar com eles. Nesse entender, a crítica à capacidade do professor para conduzir o aluno à formação humana é questionada.

A cultura letrada articulada à noção do acesso se evidencia em muitos dos textos do evento, trazendo para o centro da discussão a igualdade e o direito à iluminação. A racionalidade seria oportunizada e garantida mediante o acesso à aprendizagem, significado condensado pela ideia de leitura de textos específicos, que possuiriam um critério de seleção rígido, estipulado especialmente por críticos literários. Há, nesse sentido, forte crítica aos produtos culturais de mercado, como a literatura de massa. Esse tipo de material não oportunizaria a reflexão, o conhecimento, a razão. A crítica a todo o tipo de pensamento pragmático também é realizada a partir dessa abordagem, que vê o letramento literário como uma possibilidade de superação dos altos índices de analfabetismo no país.

A leitura, nessa interface com a literatura, seria um meio de formar socialmente o indivíduo. Em alguns textos, mesmo que se admita a presença da pragmática na formação leitora dos alunos, o foco defendido passa a ser a estruturação de uma ética solidária, humanista, com caráter normativo para a formação do ser. Humanização e dignidade são elementos emblemáticos que mantêm coesas as noções de direito e acesso à racionalidade. O Estado passa a ser conclamado a assumir sua responsabilidade na redução das desigualdades sociais, permitindo, assim, o acesso à escolarização/alfabetização.

Com uma proposta crítica, essa construção aponta as teorias pragmáticas como aquelas que tornaram a formação dos leitores superficiais e desprovidas de objetivos sociais mais concisos. Alguns textos, estruturados na tentativa de combater a alienação, opõem-se ao pragmatismo e, mais especificamente, à linguística cognitivista. No texto “Armadilhas discursivas da leitura: contra a ditadura da idiotia”, por exemplo, é possível entender as seguintes propositivas:

[...] das armadilhas que têm representado tantas bem-intencionadas propostas de formação de leitores, a partir das quais agentes responsáveis por esse processo promovem e rotinizam práticas burocratizadas e banalizadas de leitura do texto escrito, que reduzem o ato de ler à mera habilidade (em moldes escolares, mesmo que em outros espaços) de decodificação do conteúdo de um escrito, e este, a mero artefato resultante da codificação de sinais gráficos. Ignora-se, assim, a inter-relação do conjunto de aspectos que constituem o discurso em sua materialização como texto/configuração textual, impedindo a compreensão do discurso como lugar de constituição do(s) sentido(s), do leitor como sujeito de processos interlocutivos e da

finalidade primordial dessa atividade especificamente humana e inexoravelmente transitiva que é a leitura (MAGNANI, 16º COLE, 2007, p. 1).

Outro aspecto interessante a ser destacado é o fato de a figura do professor não aparecer como agente de transformação de forma direta, embora a ideia de que as armadilhas possam ser desarmadas coloque esse agente como central na ação de mediar a leitura do estudante. A contingência histórica apontada nesse contexto discursivo é utilizada para construir uma argumentação que tanto destaca a inviabilidade de métodos fixos para a leitura como desenvolve a ideia de que exista uma razão crítica capaz de assegurar um modo de ler adequado, privilegiado, aquele que promove a formação social do indivíduo.

Nesse sentido, resgato Bhabha, quando o mesmo assinala que,

A imagem coercitiva do sujeito colonizado produz uma perda ou falta de verdade que articula uma verdade estranha sobre a autoridade cultural colonialista e seu espaço figurativo do humano. A infinita variedade do homem desfaz-se em insignificância quando, no momento da cisão discursiva, ela supersignifica; ela diz algo que se situa ao lado do argumento, algo ao lado da verdade da cultura, algo *absents*²⁹ (BHABHA, 2013, p. 222).

Ainda que não exista uma discussão específica acerca do papel da escola na formação social mencionada, parece existir um debate voltado para a responsabilidade do Estado, que passa a ser apontado como negligente com questões de exclusão social, bem como de acesso/direito à leitura. Há uma caracterização liberalista do ato do ler, em que se atribui ao indivíduo e ao Estado, respectivamente, direito e obrigação.

No Brasil, muitas têm sido as dificuldades para que se efetivem plenamente esse dever do Estado e esse direito do cidadão, como vêm revelando, de forma alarmante, resultados de avaliações de estudantes e sistemas de ensino, nos últimos anos. Os avanços quantitativos em relação à inclusão educacional não têm sido suficientes para garantir, sobretudo a crianças e jovens, ao menos o ensino fundamental completo e de qualidade, especialmente no que se refere à leitura, dificultando, assim, o acesso efetivo aos conhecimentos considerados socialmente básicos e indispensáveis (MAGNANI, 16º COLE, 2007, p. 4).

Mais do que formar leitores, os textos que se alinham a essa perspectiva histórica defendem a formação humana para diferentes maneiras de interação. E, mesmo que defendam um letramento específico e crítico, fazem-no para confrontar a ideia utilitarista/mecânica de decodificação, condensada por significantes como “processamento”, tão difundida por teorias cognitivistas da leitura. Nesse entender, a inclusão a ser realizada a partir da formação

²⁹ À parte.

leitora/letramento é aquela que alcança diferentes dimensões da vida social e não está somente relacionada à informação a ser processada/aprendida.

Cabe salientar que, em tal registro, a cultura é um meio de acesso aos bens simbólicos, às outras dimensões da vida social, quais sejam, política e econômica. Parece existir, nesse entendimento, uma separação entre cultura e essas “outras dimensões da vida social”, que relaciona o significante com a noção de ilustração, formação estética e de gosto. Como exemplo disso, destaco o uso recorrente das expressões “cultura” e “sociedade” como objetos discursivos distintos. O discurso adjetivado como crítico, nessa formação discursiva, aponta para a marginalização de sujeitos que expressam o fracasso do sistema escolar.

Entendo orientada por Bhabha e pela perspectiva discursiva que o discurso adjetivado como crítico assinala para a necessidade de regulação, normatividade e dominação, operando, principalmente pela ideia de um horizonte reconciliador a partir da leitura, bem como para um horror que o significante fracasso escolar pode encarnar. Penso ainda, ser pertinente operar com o conceito de diferença cultural, sentido que evoca por negociação a fim de que possa superar o caráter performativo e miméticos dos modelos de leitura.

O conceito de diferença cultural concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em *nome* de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação. E é a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da *enunciação*. O processo enunciativo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade, um sistema estável de referência, e a negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação e resistência (BHABHA, 2013, p. 70).

O fracasso da escola, nessa prática discursiva, caracteriza a incapacidade dessa instituição em possibilitar uma formação cultural capaz de retirar os alunos de uma classe social subjugada e reposicioná-los em outra. A construção do sentido para os termos “formação humana” demanda elementos restritos à noção de repertório cultural, que garante mobilidade ao sujeito-leitor após apropriação. Uma enunciação sobre o fracasso, relata a ausência de negociação e a abundância de normatividade e regulação.

A construção da noção de fracasso aparece, nesse registro, atrelada à Sociolinguística, quando se refere ao respeito à diferença, às variações linguísticas. Nessa perspectiva, a escola seria fracassada, ao defender a permanência de diferenças e celebrar a diversidade, quando deveria lutar pela igualdade entre os sujeitos da aprendizagem (MAGNANI, 16º COLE, 2007).

Tal respeito ao saber comum estaria bloqueando, desse modo, o acesso aos conteúdos culturais mobilizadores, bem como barrando o domínio da leitura. Conforme apontado, “trata-se do direito à participação em um mundo que vem sendo proibido a tantos, em nome de um falacioso e demagógico ‘respeito’ a suas precárias condições culturais e sociais, equivocadamente em nome de sua ‘salvação’” (MAGNANI, 16º COLE, 2007, p. 6).

Tendo também como orientação a perspectiva histórica, essa formação discursiva aponta para a relação sujeito-leitor e o disposto nos diferentes textos. Nesse sentido, a linguagem é entendida como forma de interação humana, e o suporte textual é visto como principal meio para que a formação humana e a interação ocorram.

Como se pode observar, a opção por uma perspectiva interacionista de linguagem propicia compreender que ensinar e aprender a ler não se justifica apenas por finalidades pragmáticas e adaptativas. Essa perspectiva teórica propicia ousarmos pensar em transformar/ampliar as possibilidades de uso e funções sociais do ler (e escrever), porque nos propicia pensar na contribuição dessas atividades especificamente humanas para o processo de constituição do sujeito que se constituem também como leitores de textos como quem busca atribuir sentidos para a vida (MAGNANI, 16º COLE, 2007, p. 11).

Tais colocações despertam a compreensão acerca do texto como objeto da leitura com o qual existe um envolvimento do leitor, uma inauguração do sentido por cada leitor em cada texto em que há dor (sangue), pulsação, vida, e sim riquezas a serem acessadas. A interlocução faz desse leitor também autor, que apresenta como característica principal a polifonia.

Entendido dessa maneira, o texto condensa e contém tudo que é necessário para a atividade de ler e ensinar a ler (e escrever): grafemas e fonemas, sílabas e palavras, frases e períodos, acentos gráficos e sinais de pontuação, ortografia e caligrafia, forma e conteúdo, autor e leitor, finalidades e necessidades, co-texto, contexto e tantos outros textos, o dito e o não dito, o mal-dito e o bem-dito, solidão e multidão. O texto contém, enfim, todos os aspectos imprescindíveis para se poder ler (e escrever) "de verdade", desde aqueles aspectos que, em situação escolar, alguns consideram pré-requisitos para o aprendizado da leitura até os aspectos que muitos supõem serem tão sofisticados e supérfluos que somente interessariam a leitores especializados (MAGNANI, 16º COLE, 2007, p. 8).

As definições para o ato de ler nessa orientação indicam a cooperação necessária ao exercício da leitura e da interpretação: “[...] aprender a ler significa avançar, gradativamente e com a ajuda de leitores mais experientes, nas possibilidades de distanciamento crítico, por meio da compreensão dos diferentes aspectos da configuração textual e sua contribuição para o sentido de um texto” (MAGNANI, 2007, p. 8). Entendo a potência desses sentidos e como os mesmos se sustentam em diferentes edições do COLE, talvez devido a latência da

perspectiva cognitiva e comportamental da leitura que subsidia diferentes práticas discursivas sobre leitura.

Concordo com a autora quando assinala que a leitura é, sobretudo, uma atividade discursiva.

Por leitura, entendo uma atividade discursiva que envolve compreensão como uma forma de diálogo entre leitor e autor, por meio do texto; um processo de autoria de segunda ordem, que supõe um texto já escrito para se produzirem sentidos e que envolve ainda a história de leitura do leitor e do texto e demanda produção de sentidos, que remetem a um sistema de referências e uma determinada formação discursiva (MAGNANI, 16º COLE, 2007, p. 6).

Ler, nesse sentido é estar em uma formação discursiva, negociar com seus sentidos, bem como, de certo modo, resistir a eles. Essa cooperação passa a ser mediada por leitores mais experientes, os quais, como apontado, conseguem, por meio de uma objetividade, uma neutralidade, contribuir como modos de leitura de outros leitores.

Nessa perspectiva textual, que indica para o contato com o mundo, a matéria textual, sua estrutura é supervalorizada. Pois, estaria no texto (lido como determinado repertório) toda gama de conhecimento imprescindível para a formação humana e social. Enquanto armadilhas, nesse enfoque, seria possível citar a dificuldade da leitura do texto, o domínio de sua organização, de seu suporte.

Entendo que a perspectiva textual, aponta inúmeros meios para o trabalho efetivo de formação de estudantes leitores. Esboçando assim, de forma prática uma metodologia que estrutura o trabalho do professor, entrevejo, entretanto, que a fixação de alguns sentidos privilegiados para a leitura tende a distanciar as possibilidades metodológicas de seus fins propostos, a promoção de leitura.

Ainda que a presença do professor não seja destacada, é possível entender que a mediação condensa seu sentido no processo de ensino, na escolarização da leitura, elementos necessários para que a proficiência em leitura seja alcançada: “Ensinar e aprender a ler, formar-se como leitor são atividades relacionadas com a busca de sentido em tudo que está no texto, mesmo nos aspectos que, embora menos facilmente detectáveis a ‘olho nu’, nele também estão”. Ainda segunda a autora,

Formar leitores, desse ponto de vista, é, nas condições atuais, fazer atuar a razão crítica, resistindo às facilidades da (des) razão instrumental de que decorrem a banalização, a trivialidade e a superficialidade que afetam os seres humanos no mundo contemporâneo e sua capacidade mesma de pensar, mais do que pragmaticamente, e de sentir, mais do que sensorialmente (MAGNANI, 16º COLE, 2007, p. 11).

A compreensão de que está no texto dada informação, de que é preciso retirar do texto tal conteúdo, possui diferentes implicações ao ato de ler. A mais relevante para este estudo talvez seja a de pensar na competência atribuída ou não ao sujeito-leitor. Nesse entender, a palavra leitura é pensada a partir das significações mais tradicionais indicadas ao termo, como recolher, apanhar, captar com os olhos.

Embora haja uma noção de construção de sentido que flutua nas práticas discursivas em questão, esta confronta a ideia de materialidade textual. Afirmar que o sentido está no texto implica defender que a dificuldade de leitura possui relação com a dificuldade de “enxergar” do leitor, como frequentemente mencionado nos contextos educacionais. Nesse viés, o leitor não consegue ler o que está escondido nas entrelinhas por um problema visual/de interpretação que não permite ao mesmo captar o que é mais sutil e importante no texto.

Esse contexto se mostra constituído pelo hibridismo entre perspectivas com centralidade no texto, umas mais focalizadas na competência leitora e nos processos de identificação dos elementos que compõem a matéria textual, outras centradas em teorizações voltadas para a aprendizagem como processo mediado e para uma discussão mais ampla da significação. A partir desse entender, a escola tem sido devedora de uma estrutura que realmente contribua para a formação de sujeitos leitores. A negligência ao acesso e ao direito à alfabetização/leitura é representada como cilada para a formação cidadã. Relacionada ao entendimento da configuração textual e tomando o texto como central à abertura de possibilidades para a formação crítica dos alunos, um dos problemas mais conectados à mediação tange a ausência de professores leitores com os quais os leitores neófitos se identifiquem.

Nas práticas discursivas dispostas no material do COLE, a escola, enquanto instituição, possui funcionários que não se apropriaram da leitura suficientemente para formar outros leitores ou ainda gerar nestes o desejo por ela. Nesse entender, a maior das armadilhas seria a presença de *covers* (professores que não leem, mas fingem que são leitores), sujeitos que simulariam um gosto pela leitura que realmente não possuem, geralmente produto de outros professores em uma constante ação de simulacro.

Tal afirmação parece ter como pressuposto que leitura é um ato circunscrito a uma definição crivada, chancelada por um determinado grupo que diz o que é ler, como ler e o que ler, endereçando tais sentidos à escola e ao professor. Ao discutir o papel da escola e como ela tem prejudicado o aluno em vez de beneficiá-lo, tal prática discursiva assinala para a culpa que professores bem-intencionados carregam em desrespeitar um determinado protocolo de leitura.

É na escola, portanto, que para a grande maioria dos brasileiros se inicia o processo formal, organizado e metódico de desrespeito a sua condição de leitor em (de) formação. É na escola que tantos bem-intencionados agentes responsáveis por esse processo, assim como seus "covers" fora desse espaço, desrespeitam o direito seu e o dos que deve formar, justamente porque: nem sempre são de fato leitores, tampouco de configurações textuais; fazem da leitura uma exercício escolar e escolarizado; supondo se adequarem ao "gosto", aos interesses e à realidade dos leitores em formação, impedem-nos de avançar e conhecer aquilo que nem sabem existir; quando não se consideram sujeitos, também eles, desse contínuo processo de formação como leitores de configurações textuais (MAGNANI, 16º COLE, 2007, p. 10).

A defesa da leitura como atributo necessário à formação humana é recorrente nos textos que compõem o material do 16º COLE, assim como a negação de uma razão instrumental.

A leitura é uma das necessidades educativas fundamentais para o ser humano. É através dela que o indivíduo torna-se capaz de dar continuidade ao aprendizado de novos conteúdos, desenvolvendo habilidades quanto à comunicação, à análise crítica de suas vivências e à participação ativa na sociedade. Sendo assim, o domínio da leitura torna-se um dos instrumentos essenciais para a formação do homem como cidadão (PEREIRA, 16º COLE, 2007, p.01).

Para isso, há a defesa de elementos relacionados ao repertório cultural elevado, ao qual professores somente teriam acesso de forma transposta e didatizada, e não de forma verdadeira. Tal repertório cultural seria responsável pela capacidade de pensar, sentir, tornar-se atento às questões humanitárias frente ao cenário de desigualdades contemporâneas.

Formar leitores é entendido como ato de resistência frente à banalização atual do ensino escolar. Sentidos para essa banalização se relacionam à noção de que há uma infinidade de informações às quais os alunos possuem acesso, reposicionando a escola, que em outros tempos era fonte exclusiva de conhecimento. As práticas de letramento literário são apresentadas como redentoras para o contexto de caos. As mesmas são entendidas como forma de remediar a crise de leitura enfrentada pelo país. Seria preciso, conforme MAGNANI (2007, p. 11), investir na leitura do (bom) texto literário, porque a literatura "[...] contempla necessidades de fantasia, de conhecimento de si e do mundo" e pode formar/ensinar, com toda a força de sua invenção e todos os riscos e "perigos de suas possibilidades de evasão e fantasia". Tal afirmação ainda sugere a formação docente adequada para não somente alfabetizar, mas fazer com que o aluno consiga utilizar a competência leitora em diferentes âmbitos sociais, o que seria objetivado pela expressão "usos sociais da língua".

Conforme Magnani (2007, p. 9), "leitura é uma atividade especificamente humana de compreensão que somente pode ser bem-sucedida se ajudar a formular alguma coisa em nós,

sem anular a tensão entre identidade e alteridade”. A racionalidade passa a ser entendida como um direito fundamental que a escola tem negligenciado ao aluno. Acerca dessas considerações, cabe ainda destacar a presença da significação que atribui à formação de leitores uma característica quixotesca. Nesse entender, há a afirmação de que muitos professores não entendem a expressão quixotesca, uma vez que não são leitores.

A literatura como possibilidade de formação crítica passa a ser um sentido ressaltado nessa formação discursiva, uma vez que a significação de leitor e leitura (críticos) parece estar circunscrita ao conhecimento de algumas obras e alguns autores. Nesse sentido, a formação leitora precisa primeiramente atingir o grupo docente, para que depois, tendo conhecimento de um determinado repertório, os professores consigam formar o aluno-leitor.

Penso que haja na expressão “quixotesca” uma alusão à impossibilidade de o professor exercer sua função. A formação leitora como uma atividade impossível, delirante, no entanto, também é entendida como uma “missão nobre”. Ela permitiria a humanização por meio do acesso ao conhecimento denominado crítico, bem como pelo domínio da razão.

Cabe, ao meu ver, questionar a significação de “formação humana” nesse processo em que sentidos da falta são explicitados e endereçados tanto aos professores quanto aos alunos. Entendo que, por formação humana, sentidos são mobilizados, de maneira que não se possa entender o que de fato esteja sendo demandado nesse processo de luta por significação. Interpreto que haja um deslocamento na cadeia de articulação de sentidos, oportunizando que “formação humana” represente a formação de um repertório básico que permita ao aluno acesso a uma determinada expressão cultural, entendida como válida socialmente.

No tocante à leitura, essa formação estaria relacionada com um conjunto de obras e autores do campo literário, que possuiria como principal função a formação do senso crítico. O acesso, entretanto, é negado, negligenciado por docentes pouco críticos que sequer possuem esse repertório, uma vez que suas atividades leitoras estão circunscritas a textos considerados de pouca ou nenhuma validade.

Cotejando as práticas de significação produzidas acerca de leitura no âmbito do COLE, pude entrever *formações discursivas* muito diversificadas, fomentadas a partir de um *antagonismo* (LACLAU, 2013, LOPES, 2014), expresso por um conjunto bastante amplo de significantes, mas sobretudo, simbolizado e condensado pelo nome *crise*.

Esse antagonismo é característico da constituição da política de leitura, tanto expressa em diferentes contextos sociais, quanto expressa pelo COLE. Tal política de significação subjetiva processos de identificação, viabilizando o laço social entre os sujeitos que enunciam em prol da universalização de um projeto de leitura. Nesse tocante, a crise leitora parece estar

circunscrita a uma *formação discursiva* que assegura a existência da *crise educacional* generalizada tendo como contexto análogo a estrutura econômica enunciada como em crise em diferentes espaços e momentos sociais.

A crise enquanto formação discursiva já foi destacada por Macedo (2006), que assinalou a influência do pensamento curricular estrangeiro na formalização desse campo discursivo. Enquanto sua característica, a autora assevera que diferentes estudos assinalam para a ausência de qualidade da educação, articulando tal aspecto a diferentes práticas discursivas.

A esse respeito, entendo que aquilo que Macedo (2006) problematiza pode ser evidenciado na construção discursiva sobre a leitura que, no contexto discursivo expresso pelo COLE, em um primeiro momento é uma crise de acesso ao livro, e posteriormente, passa a ser uma crise de formação leitora (ocasionada pelo professor) e, por último, assume um sentido de crise de qualidade de leitura. Tal fase caracterizada pelo entendimento de que há leitura, mas não há boas leituras.

Acerca dos sentidos atribuídos à qualidade educacional, Lopes (2014), a partir de uma perspectiva discursiva, destaca para a significação vazia que o termo “qualidade” pode representar. Ao meu entender, a crise educacional e a crise leitora estão conectadas aos sentidos de qualidade da educação, problematizados pela autora, e, de certo modo, no caso da leitura, esses sentidos têm sido sustentados por uma estrutura discursiva que busca universalizar um caráter salvífico para a formação leitora.

Tal caráter salvífico que a leitura parece encarnar a coloca como meio, instrumento para a formação de um humano pacífico, crítico e cidadão. Já o caráter horrífico delineia a crise como aquela que ameaça a possibilidade de a escola, por meio da leitura, formar esse sujeito capaz de modificar a realidade social presente. Ao reiterar uma designação horrífica para sua ausência/seu fracasso no ambiente escolar, significa considerar a leitura, sua ausência como algo catastrófico, capaz de inclusive, comprometer existência humana.

No caso do COLE, interpreto que, dentre tantas demandas já expressas, duas se apresentaram estáveis durante todas as edições do evento. Isso pode ser expresso na permanência dos Seminários: Biblioteca e Educação de Jovens e Adultos. No primeiro sentidos sobre a democratização do livro, a estruturação e democratização da biblioteca foram as significações que mais se mantiveram estáveis, permanecendo em diferentes formatos do evento. Já no que diz respeito ao segundo, sentidos da aprendizagem do jovem trabalhador também se mantiveram, conectando-se, às críticas acerca das políticas públicas voltadas para

esse público, bem como a marginalidade com que essa temática tem sido enfocada no contexto educacional.

Muitos dos significantes mobilizados na arena discursiva sobre leitura são constructos de um momento discursivo produzido pelo COLE em sua 3ª edição. Noto que a articulação em torno do processo de subjetivação produzida pela comunidade epistêmica nesse período (de consolidação) já aludia a uma *formação humana* necessária para a transformação social, sentido somente hegemonizado a partir do 15º COLE, quando novas bandeiras (10º e 11º COLE) são instituídas pelos significantes *direito e acesso*, os mesmos em conexão.

No que diz respeito à orientação pedagógica para o projeto de formação de leitores, preconizado pelo COLE, interpreto a existência de uma intensa disputa no campo discursivo, em que até a oitava edição do evento é hegemonizada pelos sentidos do campo da pedagogia, hibridizada por elementos da filosofia existencial, da Psicologia Desenvolvimentista, Cognitiva e Interacionista, com um perfil social. Nesse período, identifico como principais representantes dessa construção teórica-formativa Paulo Freire e Ezequiel Theodoro da Silva.

Ainda nesse sentido, enquanto particularidade no processo articulatório, compreendo como relevante a participação da Linguística no embate pela hegemonização de sentidos para o campo pedagógico. Primeiramente, com uma nova noção de texto e textualidade que subverteu o entendimento anteriormente estabilizado para leitura (comumente atravessado pelo contato com o livro ou com a biblioteca).

Nesse processo, *antagonismo e demandas* são interligados, retroalimentam-se, mas não são fixos. Entendo que nessa política de leitura, sentidos da crise de leitura, se alteram para crise de acesso ao livro e à biblioteca (aludindo para questões estruturais), posteriormente, para crise da formação do professor, crise da família, crise da escola, crise da aprendizagem, crise do pensamento crítico, até um investimento radical na crise de formação humana, até a edição focalizada, hegemônica.

O processo articulatório em resposta à crise leitora/crise humana, representando um enfrentamento ao *ensino tradicional*, já foi apontado por diferentes autores em práticas discursivas que aludiam à necessária transformação paradigmática em educação (APPLE, 2013; AUSUBEL, 1963, 1976; MOREIRA, SILVA, 2013; SILVA, 1981, 1986, 1998, 2003; SILVA, 1990).

Alguns espectros de teorias sobre uma *educação para todos*, baseados em uma *instrução para todos*, conforme a declaração dos direitos humanos de 1948, em seu artigo 26, foram resgatados e ressignificados nesse processo. Entendo que, a partir de Lessard e Carpentier (2016), que a crise humana está articulada a um discurso mais amplo, que remete à

necessidade de o Estado Providência de intervir nos processos de socialização, especialmente a partir da década de 1940. Embora em Países desenvolvidos esse intento tenha sido parcialmente alcançado, como apontam os autores, a partir de 1970 entra em declínio, especialmente por motivos econômicos, orientando uma postura de controle por meio das políticas educacionais.

Tendo como lente a perspectiva discursiva, entendo que, em condições coloniais, haja um anacronismo o qual impede a relação desses eventos com a história política educacional brasileira. Contudo, ainda que com muitas diferenças, penso que a lógica que assinala para a educação como aquela capaz de formar um humano mais humano é a mesma que, analogamente, opera de modo a assinalar que a leitura é capaz de formar um humano mais humano. Essa formação humana pela qual a educação e, por contiguidade, a leitura é responsável, resguarda, ao meu entender, um caráter particular, quando, também por contiguidade a leitura é transformada em literatura, e mais, em um tipo específico de literatura, a qual, enquanto repertório passa a ser traduzido em conteúdo disciplinar.

A partir da perspectiva discursiva, entendo existir um movimento articulado entre o COLE e os discursos educacionais que visam hegemonizar a educação como forma de transformar a sociedade, tal discurso se mostra potente, quando postula a democracia, a inclusão como meio de mudar efetivamente a vida das pessoas, especialmente no que diz respeito às suas condições de existência. Entretanto, defendo maior abertura e negociação acerca dos sentidos da leitura a ser democratizada para que nas políticas de leitura em questão, a democratização não seja lida como assimilação de repertório por parte dos estudantes.

Orientada pela Teoria do Discurso de Laclau e pela perspectiva curricular discursiva de Lopes, interpreto que a amplitude dessa demanda nomeada de *democratização da leitura* para a conquista de *identidades plenas*, no contexto das políticas curriculares de leitura, representa *o impossível*, mas *necessário* sentido da luta pela formação leitora. Necessário, pois a leitura modifica, transforma e afeta a partir de processos de subjetivação, mediante a identificação/estranhamento/reconhecimento; impossível, pois estará sempre em negociação, em disputa, condição a qual tornará qualquer projeto hegemônico, provisório e passível de transformação.

Isso impossibilita que a instituição de um *repertório*, *coleção*, ou base de conteúdos, seja visto como algo transparente, uniformizado, naturalmente bom ou evidentemente positivo à formação de leitores. Esse tipo de reflexão modifica o modo de compreender propostas de

formação de estudantes leitores que pouco consideram as possibilidades de leitura dos mesmos ou as práticas de leitura que já construíram.

Procurei argumentar neste trabalho que a crise leitora enquanto estrutura discursiva que encarna uma negatividade prolifera projetos normativos de regulação da identidade leitora. Nesse sentido, foi possível identificar uma conexão entre a crise de leitura e as propostas de avaliação, que como consideram Lessard e Carpentier (2016) são elementos que procuram evidenciar a responsividade nas políticas educacionais.

Tendo em vista a recorrência com que os índices de insuficiência em leitora aparecem nos estudos, fundamentando a entrada na disputa discursiva sobre leitura, principalmente no ensino fundamental e no ensino médio, realço que as avaliações de larga escala em leitura e a reiteração de tais dados corroboram para projeção de *tipos humanos* leitores essencializados enquanto projetos escolares/curriculares, nem sempre condizentes com o vivenciado pela escola, pois desconsideram a necessária e produtiva *negociação de seus sentidos* (LOPES e MACEDO, 2011; POPKEWITZ, 2013).

Ainda orientada pela perspectiva discursiva, destaco que o processo articulatório nada possui de perverso, ele apenas é a maneira como o precário laço social é constituído. Por não *ser* a expressão de uma objetividade, resultado de um “cálculo”, pode ser constantemente revisitado, desestabilizado, negociado.

A *negociação* que potencializa o caráter democrático (LOPES, 2014, 2015) das políticas de leitura, entretanto, ao meu entender, necessita de constante reativação de seus sentidos para que não silencie outras inúmeras formas de ser leitor, sendo na escola, no contexto de uma ou outra disciplina, a partir de textos “consagrados” ou profanos/marginais, de autores muito conhecidos ou pouco conhecidos, de uma tipologia ou outra, em um suporte ou outro.

Além disso, essa negociação parte do pressuposto de que uma leitura não constante no repertório chancelado por um grupo disciplinar pode vir a provocar no estudante afeto, identificação com o lido, estranhamento e desejo por novas práticas de leitura. Sendo passível ao professor, independentemente de sua área disciplinar, orientar leituras que diversifiquem práticas e experiências de leitura.

A necessidade de reativação de sentidos, ao que posso compreender, tem sido bloqueada nas políticas de leitura, uma vez que, livro, biblioteca, literatura, repertório, coleção e por fim, leitura, são reconhecidas como inegociáveis, elementos atravessados pelo saber disciplinar ou epistêmico, chegando a constituir algo próximo ao nomeado por Bhabha (2013) como signos de milagres.

Para Laclau (2011, p. 63), a negociação consiste em termo ambíguo, “[...] pode significar muitas coisas diferentes. Uma delas é o processo de pressões e concessões mútuas cujo resultado só depende da correlação de forças entre grupos antagonísticos. É óbvio que nenhum senso de comunidade pode ser construído por meio desse tipo de negociação”. A negociação de que trato assinala para uma contextualização radical, que não cristalice, direcione, clausure ou silencie identidades em nome de um projeto uniforme de formação leitora, mas coloque sempre em jogo seus sentidos, especialmente na construção de um repertório curricular de formação leitora (LOPES, 2011, 2014).

No caso da política curricular de leitura, essa radicalização consiste em, primeiramente, negar qualquer possibilidade de simplificação da leitura como assimilação de conteúdo, como apropriação de conceitos ou conhecimento, em um nível metafórico, simplificado e condensado como *alimentação*, como o ato de *digerir* informação, conhecimento ou conteúdo. Tal radicalização impossibilita a aceitação de um repertório pronto, elaborado alhures, tanto no formato de *fast food*, como assinala Khalil (1999) quanto *no prato refinado*, a ser *engolido* devido a seu valor.

Ainda que se defenda um caráter *antropofágico* nesse processo, *devido à defesa dos valores intrínsecos* das obras para a formação humana, entendo que esse modelo metafórico opera a partir da *assimilação do guerreiro valoroso, mas vencido*, de qualquer forma subjogado, o que embora possa assinalar para a subjetividade no processo de apropriação, reforça o caráter de *dominação* expresso na retórica educacional, como procurei apontar.

Em segundo lugar, essa radicalização consiste em desestabilizar a retórica colonial baseada na *exploração* dos sentidos do texto, do *domínio* do conteúdo, do *domínio* do conhecimento, em que ler é simplificado como *aprender para dominar*. Entendo que essa estrutura metafórica se mostra contraditória com a demanda de formação humana, atualmente assinalada como objetivo educacional.

A seguir, na tentativa de problematizar os efeitos de sentido das políticas de leitura, destaco o que interpreto como essencializações e estereótipos ao leitor, a fim de desestabilizar sentidos colonizadores nas políticas de leitura. Com essa discussão pretendo, problematizar acerca dos *tipos humanos* (POPKEWITZ, 2013) que as políticas de leitura projetam ao estudante leitor.

4 SENTIDOS COLONIZADORES NAS POLÍTICAS DE LEITURA

Tenho destacado, no decorrer deste processo interpretativo, que a *aquisição de conhecimento, enquanto expressão da aprendizagem propiciada pela leitura*, evidencia-se como uma prática discursiva sedimentada. Conquanto esteja naturalizada em enunciações ordinárias, sua significação incide em uma série de analogias, metáforas e metonímias, que simbolizam não meramente figuras de estilo, mas, sobretudo, a estruturação do pensamento educacional. Neste estudo, procurei delinear como a leitura tem sido representada a partir da noção de crise, a fim de possibilitar uma via de compreensão dessa retórica.

Considero, nesse entender, que a condensação *repertório cultural* tem operado de forma a participar dessa lógica, sugerindo o *acúmulo de conhecimento* e a criação de um *museu imaginário* como forma de inclusão social, uma vez que tal processo representaria o acúmulo de “bens” materiais, “capital”, uma *coleção* de objetos preciosos, *milagrosos*, como sugere Bhabha (1990, 2013).

[...] objetos de saberes tornam os significantes da autoridade enigmáticos de um modo que é “menos do que um e duplo”. Eles modificam suas condições de reconhecimento enquanto mantêm sua visibilidade. Eles introduzem uma falta que é então representada como uma duplicação da mímica (BHABHA, 2013, p. 196).

No que diz respeito às analogias, é possível citar a lógica conhecimento/recursos disponíveis em uma alusão aos recursos naturais, sua extração e manuseio. Ler, nesse tocante, consiste em *explorar e extrair*, argumentação estruturada por outros complexos discursivos alheios à educação. Penso que tal semântica, articulada aos sentidos de realidades coloniais, indica a necessidade de *apropriação* de um *patrimônio* por meio da leitura.

A interpretação política que compõe esta pesquisa permite afirmar que, ao menos no que tange ao ensino da língua portuguesa, a estrutura metafórica mais protuberante é expressa pelo significante *domínio*. Este, facilmente encontrado nos textos educacionais, documentos curriculares ou acadêmicos, além de deixar latente sentidos de colonização, territorialização e domesticação da realidade, tende a significar o sucesso da aprendizagem.

Tais enunciações estão conectadas a um discurso mais amplo, objetivado, que atravessa e subjetiva o âmbito educacional – um discurso colonizador. O que opto por chamar de discurso colonizador tem sido constituinte de realidades pós-coloniais e caracteriza-se por tentar estruturar a maioria das atividades cotidianas.

No contexto educacional e, mais especificamente, nos sentidos expressos nos documentos curriculares e nas produções acadêmicas, tal discurso tende a ser hegemônico, naturalizado e indiscutível. Tal afirmação se ancora em sentidos comumente esboçados para a leitura a partir do termo *explorar* o texto, *descobrir* seu significado e *dominar* o conhecimento, a gramática, o conteúdo.

No primeiro caso, a partir de alguns exemplos, é possível entrever uma variedade de termos concernentes à ação de aprender, como investigar, descobrir, averiguar, estudar, sondar, analisar. Para o segundo, além de muitas outras, destaca-se o desvendar, avistar, encontrar, fixando o perfil do leitor como aquele que deve *encontrar algo* que tende a permanecer encoberto, escondido. Já para o último, não desconsiderando as significações que conotam a sujeição do outro, é possível compreender ainda sentidos relativos à aprendizagem, como entender, conhecer e saber. Compreendo que essa estruturação retórica diz muito acerca da ação educativa que intenta formar o aluno, a saber: *descobridor*³⁰, que *explora* e *domina* o conhecimento, a fim de não ser dominado, subjugado socialmente.

Tal domínio, ou seu oposto (fracasso escolar, insuficiência em leitura), no contexto do Ensino Fundamental e Médio, tende a ser evidenciado por meio de um aparato bastante preciso, cujos resultados suprem enunciações sobre a leitura em sua relação com a escola. As avaliações de larga escala são reguladores que retroalimentam as práticas discursivas acerca da crise, corroborando para a projeção de *tipos humanos* conectados à lógica do *domínio* do conhecimento (POPKEWITZ, 2013).

A metáfora *domínio*, que em um jogo de linguagem pode assumir diferentes significações, mostra-se marcada, de certo modo, por rastros de sentidos. O significante pode tanto designar direito à propriedade, ao banquete, figurando enquanto déspota e tirano, como pode indicar o senhor, dono da casa, chefe, soberano, deus, amigo e amante, aludindo, outrossim, para o tratamento de cortesia, de certo modo, para a polidez (DICCIONARIO LATIM-PORTUGUEZ, 1922).

Considero que, quando se enuncia a necessidade de *domínio do conhecimento* por meio da normatização da leitura, enuncia-se, do mesmo modo, maior regulação das práticas “exploratórias” dos materiais lidos, fixando à identidade leitora o perfil de *descobridor*, *explorador*, sentido similarmente expresso no contexto das práticas discursivas sobre leitura.

³⁰ Acerca disso, cabe ressaltar que o pesquisador é comumente representado a partir da imagem do explorador que carrega consigo, dentre outros poderes, o de nomear a diferença, seja ela encarnada pelo lugar ou estrangeiro.

Aquilo que assevera Bhabha (2013, p. 124) se expressa nas significações produzidas acerca da leitura no contexto ora estudado:

O objetivo colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados [...] de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. Apesar do jogo de poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizando de seus sujeitos.

O discurso colonial que atravessa as práticas discursivas sobre leitura projeta a essencialização da identidade leitora, em muito sublinhada pelo alinhamento com as lógicas extrativistas e mercadológicas, que visam, a partir da matéria-prima, alcançar um produto considerado adequado para a circulação social. Considero, no entanto, que tal lógica, por um movimento de resistência do contexto educacional, tem sido matizada pelas perspectivas psicológicas, quer sejam cognitivas, quer sejam sócio históricas. Nesse sentido, ambas assinalam o desenvolvimento humano como sentido orientador para a aprendizagem por meio da leitura, negociando e expressando o hibridismo no contexto acadêmico.

A partir do pensamento de Bhabha, penso que o terreno de disputa centraliza um sujeito-leitor idealizado e estereotipado por um sentido particular para a leitura.

A construção do sujeito colonial no discurso, e o exercício do poder colonial através do discurso, exige uma articulação das formas da diferença [...]. Essa articulação torna-se crucial se considerarmos que o corpo está sempre simultaneamente (mesmo que de modo conflituoso) inscrito tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder (BHABHA, 2013, p. 119).

Ainda enquanto estruturação retórica, saliento que duas significações podem ser compreendidas como organizadoras do pensamento sobre leitura no contexto do ensino, quais sejam: a metáfora da *descoberta*, condensação que fixa e endereça sentidos para infância, caracterizando a leitura como atividade lúdica, moralizante, ocupação produtiva ao ócio, *viagem* ou *aventura*; e a metáfora do *domínio*, que, na adolescência e juventude, representa a leitura como instrumento de assimilação/apropriação de bens simbólicos para a futura inserção no meio laboral.

Diferentemente da metáfora *domínio*, a *descoberta*, como condensação para a leitura, é expressa tanto na produção pedagógica que tematiza a leitura no fim da década de 1970 e início da de 1980, quanto nos primeiros Congressos de Leitura do Brasil. Ela acena para a atividade leitora como aquela que deslinda um *horizonte*, direcionando o sujeito para um *trilhar* rumo à construção de um “mundo” mais digno, colaborativo, democrático e habitável.

Entendo que essa formação discursiva consista em avanço na compreensão da leitura, especialmente por reposicionar o sujeito-leitor, desestabilizando a condição de subjugado. Contudo, não rompe com os sentidos de *domínio*, pois, ao focalizar a emancipação, a formação crítica e a autonomia, incita uma alusão à etimologia, à leitura como meio para fazer do homem o senhor de si, o dono da casa, chefe e deus de seu próprio pensar. Entendo que tais condensações, expressas no jogo retórico, são ambivalentes, possuindo sentidos contrários à demanda por formação humana, hegemonicamente enunciada enquanto sentido último da formação de leitores na atualidade, plenitude ausente nas políticas de leitura focalizadas.

Esse caráter contraditório se expressa a partir dos sentidos possíveis para formação humana, fundamentados no humanismo, que assinalando ao homem a significação de construtor de si, sentido próximo ao conceito de domínio, também nega a possibilidade da subjugação do outro. Ao meu entendimento, a possibilidade da lógica retórica da exploração e do domínio torna-se contrassenso,

[...] o humanismo pode ser visto como um prolongamento natural do racionalismo, pois situa justamente o homem no centro do discurso, da cultura, para transformá-lo no sujeito, no ator principal do conhecimento. É impossível discutir racionalmente com o semelhante se ele não é reconhecido como um igual que merece respeito. Além disso, o humanismo – como o racionalismo – está baseado na convicção de que os seres humanos são capazes de subtrair-se à violência, aos preconceitos, às coações, e determinar-se graças a sua própria força interior, à sua razão. O humanismo repousa sobre o princípio de que o ser humano não é uma coisa, um objeto, um ser determinado uma vez por todas, um animal adestrado e condicionado para todo o sempre pela sua genética ou pelo seu meio; pelo contrário, ele considera o ser humano como um “ser aberto”, cuja natureza não é definida antecipadamente e de uma vez por todas, um ser capaz de modificar-se, transformar-se, melhorar-se. Em suma, o humanismo considera o homem como um ser perfectível por sua própria ação: cada um de nós pode se tornar melhor (GAUTHIER e TARDIF, 2014, p. 26)

Conforme os autores, esse paradigma se apoia em uma compreensão de cultura que assinala enquanto fundamento uma problematização da autoridade de qualquer fundamento. Nesse sentido, a radicalização dessa demanda prescinde da negociação, em outros termos, do diálogo entre os sujeitos do processo educativo, do ensino-aprendizagem, simplificado no social, a partir das práticas de leitura. Ainda segundo os autores,

[...] todos os modelos, todos os valores, todas as crenças, todos os saberes – pouco importando a sua antiguidade, a sua dignidade, a sua divindade, a sua autoridade, o seu poder ou a sua violência – são e devem ser submetidos à livre discussão entre as pessoas.

Embora considere potente a demanda por formação humana, quando esta pluraliza o espaço de negociação do que seja humano, entendo que a retórica que opera na lógica do domínio, por meio da noção de repertório, sinaliza para um tipo de leitura, inviabilizando a democratização de práticas de leitura. Nesse ponto também destaco que o humanismo como extensão do racionalismo compromete a ampliação da desestabilização dos modelos supracitados.

Ancoro-me em Laclau (2015), em concordância com o mesmo, quando ele assegura que a posição da teoria do discurso não é incompatível com o humanismo.

O que rejeitamos é a ideia de que valores humanistas tenham o status metafísico de uma essência e que sejam, portanto, anteriores, a qualquer história e sociedade concretas. Contudo, isso não é para negar sua validade. Só significa que sua validade é construída por meio de práticas discursivas e argumentativas particulares (LACLAU e MOUFFE, p. 66).

Orientada por Bhabha (2013, p. 74), considero que problematizar tais contradições seja potencializador para a política de leitura, uma vez que, conforme o autor,

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender por que as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo.

Aspectos como desejo e prazer, embora menos enfatizados, são abarcados nessa produção de sentido em que se constrói uma relação íntima e de satisfação com o “material” lido, com o conteúdo *apropriado*. Interpretando tais sentidos, retomo Bhabha, que assinala que “o sucesso da apropriação colonial depende de uma proliferação de objetos inapropriados que garantem o fracasso estratégico, de tal modo que a mímica passa a ser simultaneamente semelhança e ameaça” (BHABHA, 2013, p. 147).

Entendo que, sem a liberdade de expressão de seus modos de ler, os sujeitos-leitores se inscrevem em uma das possibilidades do discurso colonial, o discurso da mímica, produzido em meio e a partir de uma *ambivalência*.

O efeito da mímica sobre a autoridade do discurso colonial é profundo e perturbador. Isto porque na “normalização” do estado ou sujeito colonial, o sonho da civilidade pós-iluminista aliena sua própria linguagem de liberdade e produz um outro conhecimento de suas normas (BHABHA, 2013, p. 147).

Nas análises de Bhabha (2013), a intertextualidade, expressa pelos sentidos de citação, tradução, negociação (sentido tomado como hibridismo), constitui parte importante para a construção de processos de subjetivação de identidades, geralmente silenciados nos movimentos de formação mimética. Nesse sentido, uma proposta pedagógica orientada pela teorização pós-colonial e pós-fundacional procura desestabilizar sentidos de colonização, focalizando a *negociação*, e não a *negação* dos processos de identificação existentes entre os sujeitos escolares (BHABHA, 2013).

Cabe entender, para isso, que todo repertório, coleção ou bem comum foi, em algum momento, expressão de uma particularidade buscando a hegemonização. Para além de assumir tal particularidade como objetividade da cultura, torna-se fulcral evidenciar os processos de disputa que garantem ou não que um repertório eleito encarne o símbolo do que venha ser leitura no contexto escolar.

Na interpretação de Bhabha (2013), existe um fetichismo que assinala para uma falta contínua dos sujeitos, cabendo, no meu entender, discutir como tal ausência sustenta relações de poder. Para além disso, Bhabha (2013, p. 129) destaca que “o fetichismo, como recusa da diferença, é aquela cena repetitiva em torno do problema da castração”. Desse modo, torna-se importante problematizar que a falta atravessa os processos de enunciação acerca do outro de forma a quase compô-lo, como se aquele que enunciasse não estivesse similarmente marcado por uma falta constituinte.

Dentro do discurso, o fetiche representa o jogo simultâneo entre a metáfora como substituição (mascarando a ausência da diferença) e a metonímia (que registra contingentemente a falta percebida). O fetiche ou estereótipo dá acesso a uma “identidade” baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Este conflito entre prazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial. Isto porque a cena do fetichismo é também a cena da reativação e repetição da fantasia primária – o desejo do sujeito por uma origem pura que é sempre ameaçada por sua divisão, pois o sujeito deve ser dotado de gênero para ser engendrado, para ser falado.

A atividade leitora representada por meio dessa estrutura discursiva (colonial) reproduz sentidos que fortalecem o binarismo educacional, segregando o resultado do processo de aprendizagem a partir de dois grupos distintos: no primeiro, são alocados os que dominam, exploram e descobrem; no segundo, os faltosos, que fracassam, estando propensos à subjugação. Tal binarismo, improdutivo para a política de formação de leitores escolares, pauta-se na tradição e nas práticas de controle das identidades, expressas nas construções enunciativas que focalizam o sujeito da aprendizagem como aquele *desajustado*, que, em uma

produção mimética de leitor regulado e normatizado, representa, contiguamente, a possibilidade de domínio do conhecimento.

O processo enunciativo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade, um sistema estável de referência, e a negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou resistência (BHABHA, 2013, p. 70).

Sigo defendendo que as singularidades e pluralidades de ser leitor se tornam ausentes nesse complexo discursivo, pois o mesmo assume como principal orientação a negação, e não a negociação em torno dos sentidos da leitura, em prol de uma identidade leitora idealizada. Esse movimento possui relação com a incapacidade de aceitação do diferir, característica do discurso colonial. Retomando os pensamentos de Bhabha (2013, p. 65), “[...] o lugar da diferença cultural pode tornar-se mero fantasma de uma terrível batalha disciplinar na qual ela própria não terá espaço ou poder”.

Nessa perspectiva, a padronização de identidade leitora se delinea imprescindível, por caracterizar a objetividade que assegura o processo de superação do caos/da crise, assumindo um caráter necessário, mas também impossível. Tal movimento culmina em processos de exclusão quando, mesmo escamoteado por bandeiras de democratização do conhecimento, fixa tipos humanos incapazes de promover processos de identificação, estimulando comportamentos miméticos de leitura que se cessam quando um objetivo escolar é alcançado (BHABHA, 2013; CLARCK, 2015; POPKEWITZ, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este estudo, intentava compreender as concepções de leitura, leitor e livro, e como as mesmas tendiam a essencializar e estereotipar a identidade leitora. Levantando sentidos condensadores para a leitura nos documentos curriculares brasileiros direcionados ao ensino da linguagem e literatura, pude entrever uma insistente significação que conecta leitura ao *domínio*, à *aquisição de linguagem e de conhecimento* com vistas à democratização da aprendizagem e, com isso, à superação de problemas sociais e à qualidade da educação.

A construção de sentido se mostra, nessa política de formação de leitores, uma articulação caracterizada pelo hibridismo teórico, ou seja, pela negociação entre diferentes vertentes: linguísticas, filosóficas, sociológicas e psicológicas, todas pluralizadas pelo processo de disputa no interior do próprio campo de saber. Nesse tocante, a Psicologia Cognitiva e a Psicologia Sociointeracionista parecem estabilizar mais sentidos no processo articulatório, ambas por ofertarem respostas acerca de um *processamento* que subjaz a atividade leitora, consistindo, desse modo, no fundamento para a atividade leitora/aprendizagem³¹ (BHABHA, 2013; LOPES, 2013, 2015).

Nas produções acadêmicas, o processamento se delineia enquanto metáfora que estrutura e fundamenta o pensamento sobre leitura. Tal significante, por meio da analogia com o campo computacional, tende a evidenciar uma tecnologização da atividade, uma possível automatização e otimização da sua realização, colocando a Psicologia como a ciência capaz de conhecer as estruturas internas desse processo, tornando-o eficiente e eficaz.

A ideia de um processo de aprendizagem por meio da leitura tende a ser pensada a partir de etapas para o desenvolvimento humano e cultural, estando em jogo, nas significações levantadas, sentidos do que seja cultura, prática de leitura e repertório cultural válido. Significantes como “explorar” e “apropriar” condensavam o aprender nas diferentes fases do desenvolvimento, nos documentos curriculares produzidos na década de 1990. Tais sentidos, relacionados ao Ensino Fundamental, são atenuados pela ideia de *viagem e aventura*, e, no Ensino Médio, enfatizados como conhecimento e *apropriação* de repertório (*tesouro, bem material a ser conquistado ou adquirido*).

Focalizando a aprendizagem, os documentos curriculares indicam os meios para que se atinja a qualidade educacional almejada, deixando subentendida a existência de um

³¹ Considero que, na política de significação estudada, leitura e aprendizagem estejam ligadas por um movimento de contiguidade, processo metonímico, como ensina Laclau (2013).

bloqueio para sua realização, qual seja, a ausência da competência (da escola, dos professores) em formar leitores. A literatura e o letramento, adjetivados de diferentes modos, parecem formas de viabilizar e estruturar a atividade leitora na escola com vistas à formação, que, como fim último, é condensada pelo conjunto significativo *formação humana*.

Nas produções acadêmicas dispostas na BDTD, um processo de mediação necessário à formação humana é igualmente sinalizado. A *crise leitora*, que significa ausência de aprendizagem, com consequência para a qualidade da educação, ganha ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, práticas discursivas estruturadas a partir dos resultados das avaliações de larga escala, nacionais e internacionais, sobre leitura.

Considero, como parte dos resultados de pesquisa desta tese, que as avaliações de larga escala, realizadas atualmente, subjetivam a política de formação de leitores, fixando a falência das identidades projetadas para o aluno (não) leitor, e, por conseguinte, do professor. No tocante a esse aspecto, as avaliações de larga escala corroboram com a projeção de *tipos humanos* enquanto projetos escolares/curriculares (POPKEWITZ, 2013).

No âmbito dessas significações, a mediação é um significante articulador de vários campos semânticos, um ponto nodal³², uma vez que passa a ser instituída no contexto de diferentes demandas articuladas. Tal significante é capaz de acolher muitas diferenças, inclusive teóricas, na cadeia articulatória (LACLAU, 2011, 2013; LOPES, 2014, 2015) que busca tanto significar a leitura, entendida como a aprendizagem, como a superação da crise.

Já nas análises do material empírico referente ao COLE, a mediação, conquanto seja um significante relevante, não é central nas primeiras edições. Ela se mostra flutuante na cadeia articulatória, sendo focalizada em algumas das práticas discursivas mais recentes. Entendo que tal modificação na centralidade da significação evidencia alterações do jogo de linguagem e das negociações realizadas em torno do sentido da leitura.

Essa abertura à negociação constante imprime, em minha interpretação, um caráter democrático para o COLE, que se mostra como espaço para o acolhimento e a negociação de inúmeras diferenças sobre o entendimento do que seja a leitura. Para Laclau e Mouffe (2015, p. 277), “A democracia inaugura a experiência de uma sociedade que não pode ser apreendida ou controlada [...]”, uma sociedade que o poder social pode emergir.

Orientada pelo pensamento de Laclau e Mouffe (2015, p. 225) acerca desse caráter democrático nas lutas pelos sentidos de leitura, compreendo que, “[...] se quisermos construir

³² Compreendo que um mesmo significante, em cada política, pode assumir um *status* diferente, devido ao contexto de disputa e também ao corte antagônico estabelecido pelo campo discursivo. Assim, mediação será significada de uma forma nos documentos curriculares, mas pode assumir uma outra significação na estrutura discursiva dos trabalhos acadêmicos e no COLE.

as articulações hegemônicas que nos permitam caminhar em sua direção, temos que entender em toda sua heterogeneidade radical a série de possibilidades que são abertas no terreno da própria democracia”.

A lógica da democracia não é uma lógica da positividade social, e é, pois, incapaz de fundar um ponto nodal de qualquer tipo em torno do qual o tecido social possa ser reconstituído. Mas, se o momento subversivo da lógica da democracia e o momento positivo da instituição do social não estão mais unificados num fundamento antropológico que os transforme no verso e reverso de um único processo, segue-se claramente que toda forma possível de unidade entre ambos é contingente, e é, portanto, ela mesma resultante de um processo de articulação. (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 278-279).

No COLE, interpreto três campos majoritários buscando a hegemonia de seus significados para a leitura: a pedagogia (mais focalizada no ensino, portanto, no professor, hegemônica nos primeiros COLEs), a linguística (estabilizando as significações de textualidade e suporte, o que impacta profundamente na construção de uma metodologia de ensino para a leitura, especialmente a partir da edição “Nas malhas da leitura: puxando outros fios”) e a literatura (procurando articular sentidos estéticos, morais e de transformação das políticas de acesso ao livro e de formação humana, com sentidos sendo hegemonzados a partir do 12º COLE).

Compreendo que a política de leitura proposta pelo COLE é híbrida, no sentido de Bhabha (2013), sendo o processo articulatório bastante instável, o que permite afirmar que a formação da comunidade epistêmica em torno da leitura, nesse contexto discursivo, é terreno de intensa disputa em um jogo de linguagem em constante negociação. Sendo assim, no nome comunidade epistêmica, ou científica, como prefere Leach (2002), aninha-se uma infinidade de diferenças teóricas, políticas, pedagógicas, que, em cada edição do evento, por meio de negociações que não cessam, tentam expressar um lugar coeso, seguro, para se enunciar e endereçar sentidos acerca da leitura e da formação de leitores, especialmente para a escola.

O que tenho denominado comunidade epistêmica passa a ser o resultado contingente da subjetivação das práticas discursivas reativas a uma ameaça, atravessadas por demandas diversas e que vão se modificando no processo de construção articulatória, o que impossibilita que tais comunidades sejam essencializadas e estabilizadas de uma vez por todas. Penso, entretanto, que, ainda que essa dinamicidade dos jogos de linguagem imprima um caráter contingente para as significações sobre leitura, a identidade leitora baseada no acesso ao livro e à biblioteca tem sido elemento estável nas políticas de leitura.

O conhecimento sobre leitura, projetado no contexto das práticas discursivas dessa comunidade, pode ser considerado um orientador para a formação de profissionais que

trabalham com a leitura. Entendo que o *antagonismo* (a ameaça) que subjetiva o COLE, a saber, *a crise leitora*, embora tenha sido construído em uma primeira articulação entre demandas de profissionais da educação, da linguagem, bibliotecários e mercado editorial para o enfrentamento da crise leitora, foi se modificando, acolhendo novas demandas, até que em 1999 novas subjetivações modificaram a cadeia de significação, isso pois modificou-se a demanda principal, proliferando as diferenças, deslocando o antagonismo que articulava a cadeia enunciativa.

No 12º COLE, a concepção de leitura como prática cultural amplia a possibilidade de se pensar a leitura, opera-se com a multiplicidade dos modos de leitura, encarando-a como uma prática cultural inserida em um contexto ordinário. A crise leitora, enquanto contexto antagônico, é desconstruída. No lugar do nome *crise*, entretanto, mesmo que de forma atenuada, a crise figura a partir do conjunto significante “problemas de leitura”, o que permite a compreensão de que, mesmo deixando de ser hegemônica (LACLAU, 2013), a crise permanece latente nessa construção discursiva.

No tocante ao processo articulatório entre COLE e Congresso de História da Leitura, compreendo que o COLE permanece com uma identidade muito ligada à defesa do acesso ao livro e à biblioteca, produzindo uma discussão mais direcionada à escola, ao professor e à formação literária. Já o Congresso de História da Leitura promove uma concepção de leitura, difundindo resultados dos estudos desenvolvidos no país. Ressalto a preferência dessa comunidade por abordar a literatura em relação à infância e ao feminino, sentidos pouco assinalados nas edições anteriores do COLE.

Considero que, no 12º COLE, tal movimento se esboça de forma bastante produtiva, visto que o processo articulatório, como delineado, produziu efeitos de sentido sobre a identidade leitora. Tais efeitos se mostraram potencialmente democráticos, uma vez que evidenciaram leitores e modos de ler silenciados na história da leitura, apontando para uma possibilidade de enxergar a leitura silenciada no cotidiano.

Embora ainda essencializada por *signos de milagres*, conforme Bhabha (2013), *o livro, a biblioteca e a literatura*, tal significação se mostrou aberta ao *processo de negociação* com aquilo que se lê, com aquilo que se faz com a leitura, considerando as possibilidades afetivas e efetivas de ser leitor em diferentes circunstâncias cotidianas. No tocante à essencialização do leitor, o livro e a biblioteca são tidos como elementos-chave, embora não sejam mais hegemônicos graças às novas concepções de texto, textualidade, suporte, leitura, leitor, mediação e polifonia, postuladas no campo da Linguística e do ensino de língua materna, os últimos acolhidos integralmente nos documentos curriculares.

No que tange ao âmbito literário, considero que, conquanto nas imagens (fotografias), as pessoas comuns sejam flagradas em situações de leitura em seu cotidiano, os trabalhos sobre história da leitura se debruçam, em sua maioria, à experiência da leitura do texto literário, à recepção do texto pelo leitor, amparados pelos pressupostos da estética da recepção. Tal contradição, contudo, é sutil, não apagando a contribuição dessa comunidade epistêmica em específico, ao possibilitar sentidos potencialmente democráticos para a leitura, reconhecendo a existência de diferentes modos de ler, uma prática de toda gente, em todo e qualquer lugar, em toda e qualquer hora.

Nesse tocante, considero que, conquanto tais significações sejam potentes para a política de leitura, as mesmas não conseguem *per se* indicar formas de operar metodologicamente com esses sentidos, necessitando de articulações com as noções de tipologia textual, letramento literário e de mediação, que, no campo de estudos da leitura, assumem a significação de uma metodologia da leitura, o que foi se delineando enquanto hegemonia tanto no interior do COLE (edições subsequentes), como no campo de estudos sobre leitura (documentos curriculares e teses sobre a leitura).

Nesta pesquisa, destaquei que sentidos veiculados ao COLE de 2007 estavam direcionados a refletir acerca de um descontrole da escola em administrar práticas de leitura. As armadilhas ressaltadas condensam o retorno da crise leitora, sendo necessária, para sua superação, a competência docente para o letramento digital de seus alunos. O letramento literário, nesse entender, parece ser tomado como condensação de sentidos que tendem a possibilitar a formação humana, simbolização que se desloca, significando a formação de uma identidade leitora, essencializada pelo conhecimento literário.

Nesse sentido, os textos teóricos focalizam a escola e o professor como agentes que inviabilizam a formação humana/formação leitora. A mediação é abordada centralmente como meio de superação das adversidades na formação leitora; entretanto, é, ao longo das argumentações, assinalada como algo impossível no contexto escolar. Tal constatação alude para a necessidade de formação dos professores, que também não possuem repertório literário e simulam o gosto pela leitura.

O grande desafio delineado nesse jogo de linguagem parece ser superar a escola e o professor, que bloqueiam a formação humana. A comunidade que articula essa enunciação, cabe salientar, é quase toda formada por professores, muitos formadores de professores, o que incita refletir sobre um movimento de segregação entre *nós*, comunidade enunciativa que busca salvar a formação humana, e os *outros*, que simbolizam o fracasso do ensino da leitura

e, por conseguinte, da escolarização, conotando um horror a ser negado, ameaça a ser afastada (CLARKE, 2015).

Além disso, ressalto a centralidade do significante vazio “formação humana”, entendido como a principal demanda articuladora de diferenças do contexto discursivo do COLE. Tal expressão, como uma plenitude ausente, passa a ser perseguida enquanto aquilo que, na perspectiva discursiva, denomina-se *necessário e impossível*. Orientada pela a teoria discursiva, interpreto ser *necessário*, como salienta Laclau e Mouffe (2015, p. 279) *radicalizar o fundamento antropológico* das negociações em torno dos sentidos de leitura, sendo *impossível*, entretanto, um fechamento total, um sentido pleno e verdadeiro, a partir de um conteúdo literário, para a formação humana.

Como resposta à crise leitora/crise humana, o nome COLE atua, no meu entender, de forma a articular sentidos vários para a leitura, mobilizando, hibridizando e hegemонizando o enfrentamento da crise por meio das significações de letramento literário (ZILBERMAN, 1997, 1998, 2003, 2002, 2004) e da abordagem humanista (CANDIDO 1972, GULLAR, 2006), estruturando possibilidades de trabalho metodológico por meio da Linguística Aplicada, especialmente a partir da noção de gênero (BAKHTIN, 1992), sendo o fundamento último para a formação humana, nesse complexo discursivo, a Teoria Psicológica, mesmo com rastros cognitivos, de perfil social (Sócio histórica, Psicologia Social) (BOCK, 2001).

Tendo em vista a finalização deste trabalho, considero que o antagonismo horrífico que representa a crise leitora para a formação humana mobiliza um valor salvífico da leitura (aprendizagem) para a educação. Enquanto formadora de leitores escolares, considero que, mais do que apresentar a leitura como uma atividade de ilustração, de apropriação de um repertório, com vista à dominação do conteúdo literário (tomado como todo o conhecimento), faz-se necessário compreender os processos de autoria dos alunos, suas escolhas e motivações, bem como sua resistência quase sempre à leitura como proposta na escola, a fim de que haja negociação entre os sujeitos leitores.

O desenvolvimento desta tese culmina em algumas assertivas que seguirei defendendo. Ensinar a ler não corresponde, de forma objetiva, ao ensino de um conteúdo em específico, quer seja literário ou não. Ensinar a ler tampouco possui relação com a tentativa de ensinar o domínio da realidade, acirrando ainda mais a ausência de vínculos colaborativos entre os sujeitos escolares. Em uma perspectiva discursiva, a leitura pode ser expressa a partir de diferentes modos de interpretação do que convencionamos por denominar realidade, sendo resultado da vivência em contextos de simbolização. Enquanto experiência, comumente é apresentada pelo professor, que promove processos de identificação ao enfatizar a leitura da

forma mais plural possível, não escamoteando os processos políticos que sustentam essa atividade.

Projetos potencialmente mais democráticos de formação leitora, em meu compreender, tendem a considerar o atravessamento do afeto e desejo³³, problematizando a essencialização, dos estereótipos de leitor e, principalmente, desencorajando a estratégia mimética (ao professor ou ao roteiro disposto no livro de português ou de literatura) de leitura no contexto escolar.

Entendo que, desse modo, autonomia, liberdade e uma coleção forjada no contexto das negociações poderiam emergir nas experiências de leitura na escola. O trabalho do professor que ensina a leitura está enredado por um investimento que implica fazer cessar os comportamentos miméticos que têm sustentado de forma a se questionar insistentemente: como fazer com que o meu desejo e afeto pela leitura encante a construção do meu aluno enquanto leitor? Como negociar a presença de diferentes materiais de leitura, fazendo dessa atividade um momento de encontro? Como, tentando conhecer o aluno, a aluna, suas experiências, posso construir em sala novas experiências de leitura com a turma, no sentido de orientar a reflexão sobre os modos de ler e suas diferenças no contexto social?

Algumas dessas questões têm orientado o meu trabalho enquanto professora de leitura, tanto na Educação Básica quanto na superior, mas se tornaram mais caras com o processo de construção da tese. De certo modo, penso que são questões que politizam a discussão sobre leitura, podendo contribuir, de algum modo, para mais uma possibilidade de interpretar o que tem sido chamado de crise de leitura.

³³ Sentidos expressos pela Psicanálise, mas também nas palavras de Franz Kafka: *Apenas deveríamos ler os livros que nos picam e que nos mordem. Se o livro que lemos não nos desperta como um murro no crânio, para que lê-lo?*. (KAFKA, s/p. 1966, trecho retirado do conjunto de correspondências de Franz Kafka a um amigo entre o período de 1902-1924)

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Da maneira correta de ler: leituras das belas letras do Brasil colonial. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

_____. Em busca do leitor: estudos dos registros dos censores. In: ABREU, M.; SHAPOCHNIK, N. **Cultura Letrada no Brasil** (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura no Brasil do Brasil (ALB), 2005.

_____. Letras, belas-lettras, boas-lettras. In: Carmen Zink Bolognini. (Org.). **História da Literatura: o discurso fundador**. Campinas, SP: Mercado das Letras/FAPESP, 2003.

_____. **Os caminhos dos Livros**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; MEC/INEP. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ALMEIDA, K. N.T. et al. Configurações de posições de uma comunidade epistêmica e sua relação com o sentido da aprendizagem em redes interorganizacionais: estudo de caso no campo da biotecnologia. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 6, p. 77-106, nov./dez. 2012.

AMORIM, A. C. **19º Congresso de Leitura do Brasil**. Vídeo: Unicamp Notícias Unicamp-SP, 2014. Disponível em: <http://www.rtv.unicamp.br/?video_listing=19-cole-congresso-de-leitura-do-brasil>. Acesso em: 16 out. 2016.

ANDRADE, Cláudia C. S. **Crise na escola, crise no ensino da leitura?** Uma análise dos discursos sobre leitura feitos nos 20 primeiros anos de cole. iN: 170 cole, 2009, campinas. Anais do Congresso de leitura do Brasil. Campinas: associação de leitura do brasil, 2009.

ANDRADE, Luísa Teixeira. **Práticas de leitura em aulas de História: um estudo de caso etnográfico**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ARAÚJO, Margareth M. **Vivências e Experiências que nos afetam: um diálogo com crianças trabalhadoras que insistem em estudar**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

_____. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Editorial Trillas, 1976. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view.

BADIOU, Alain; ROUDINESCO, Elisabeth. **Jacques Lacan: passado e presente**. Tradução: Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARBOSA, G. A. S. **A contribuição da sequência didática no desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino médio: análise dos materiais didáticos “sequência didática artigo de opinião” e “pontos de vista”**. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BARBOSA, Norma Lúcia. **A leitura no currículo do ensino médio como meio de inserção social**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARBOZA, Andressa C. C. **Narrativas orais infantis: da tarefa solicitada às saídas criativas**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2010.

BARREIROS, D. R. A. **Todos iguais... Todos diferentes... problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)**. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BENVENUTI, Juçara. **Letramento, Leitura e Literatura no ensino médio da modalidade de educação de jovens e adultos: uma proposta curricular**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BERALDO, T. M. L.; OLIVEIRA, O. V. Comunidades epistêmicas e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de Pedagogia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 113-132, mai./ago. 2010.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

_____. “The Third Space”. In RUTHERFORD, J. Identity: **Community, Culture, Difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990, 207-21.

_____. Pós-modernismo e pós-colonialismo. In.: **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos**. Organização de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BIGLIERI, P.; PERELLÓ, G. **Los usos del psicoanálisis em la teoria de la hegemonia de Ernesto Laclau**. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2012.

BORGES, V.; PEREIRA, T. V. Des-sedimentações de discursos que tendem a projetar políticas curriculares para a formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 660-682, out./dez. 2005.

BORTOLON, D. **De Sherlock Holmes a Shakespeare: um caminho a ser descoberto**, projeto de ensino de literatura: o leitor como foco, o professor como mediador. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BOSI, Alfredo. **Melhores poemas de Ferreira Gullar**. Global editora, São Paulo, 1983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/93**. Brasília, 1996.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino. Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino. Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 4 v., 1999.

BRITO, Nazineide. **A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

BULGARELLI, Marcello. **A aprendizagem mediada de literatura pelos direitos do leitor**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BURGOS, Rosa Nidia Buenfil. Horizonte pós-moderno y configuración social. In: ALBA, Alícia (Org.). **Posmodernidad y educación**. México: Universidad Autónoma do México, 1993.

BURITY, Joanildo. **Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos**. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Brasil/dipesfundaj/20121203021343/joan2.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas – As Culturas Híbridas em Tempos de Globalização**. Tradução Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. 4. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, 24 (9), p. 803-809, set. 1972.

CARLETO, Eliana Aparecida. **Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CARVALHO, Maria A. de S. **Escrita, Repetição e Elaboração.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.

CASTRO, Ângela Cristina Rodrigues de. **Intertextualidade e interdiscursividade no ensino fundamental: uma perspectiva dialógica para o livro didático de português.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CÉ LUFT, Gabriela Fernanda. **Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 2011.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise.** Trad. Francisco Franke Setineri. Larousse, Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

CLARAS, S. M. **Semiótica, leitura, análise linguística: uma proposta de intervenção no ensino fundamental.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

CLARKE, Mathew. Lacanian perspectives on education policy analysis. In: Kalervo, N. Gulson; Clarke, Mathew; Petersen, Eva Bendix. **Education Policy and Contemporary Theory.** London, Routledge, 2015. E-book.

COELHO, Carolina Marra S. **Psicanálise e laço social – uma leitura do Seminário 17.** Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000100009>. Acesso em: 17 jan. 2017.

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, Unicamp, Campinas. **Anais Congresso de leitura do Brasil.** Disponível em: <<http://alb.org.br/anais-cole/>>. Acesso em: dezembro de 2015.

_____. **12º Congresso de Leitura do Brasil.** Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais12/index.htm>. Acesso em: dezembro de 2015.

_____. **16º Congresso de Leitura do Brasil.** Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais12/index.htm>. Acesso em: dezembro de 2015.

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. **Resumos 3º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas (1981). Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemoias/docs/3__cole_-_resumos>. Acesso em: dezembro de 2016.

_____. **Resumos 6º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas (1981). Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemoias/docs/6__cole_-_resumos>. Acesso em: dezembro de 2016.

_____. **Resumos 7º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas (1981). Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemoias/docs/7__cole_-_resumos>. Acesso em: dezembro de 2016.

_____. **Resumos 8º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas (1981). Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemoias/docs/8__cole_-_resumos>. Acesso em: dezembro de 2016.

_____. **Tempo de COLE**. Disponível em: <https://issuu.com/pesquisaalbmemoias/docs/catalogotempocole_2014>. Acesso em: janeiro de 2017.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues. **A leitura como prática cultural e o processo de escolarização**: as vozes das crianças. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, 2010.

_____. Ensinar a Ler na Escola: a leitura como prática Cultural. **Ensino em RE-VISTA**, Uberlândia, 2010, p. 249-276.

CUNHA, E. V. R. da. **Política curricular de ciclos como o nome da democracia**: o caso de Rondonópolis (MT). Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CURRY, N. **Marxismo, Pós-Marxismo e Realismo Crítico**: reflexões acerca do debate de Bhaskar/Laclau. 1998. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/224abuco/joan7.rtf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

DAUSTER, Tania. **Sinal fechado**: representações e práticas de leitura de alunos do ensino médio de uma escola pública carioca. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DEL RIO, P.; DEL RIO, M. (2008). **La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva**. Comunicar, XVI (31) 99-108. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=31&articulo=31-2008-13>>. Acesso em: xx xxx. 201x.

DIAS, R. E.; LÓPEZ, S. B. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 5 jan. 2015.

DICCIONÁRIO Latim-Portuguez: etymologico, prosódico e orthografico A-O. 4. ed. Correcta e augmentada. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves; Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud 7 Bertrand, 1922.

DONATO, Daniela. **O conto-reconto nas EMEIS de Matão – SP**: a constituição do gosto pela leitura e pela escrita. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, 2011.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 55-77.

FARIA, C. A. P. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **RBCS**, São Paulo, v. 18, n. 51, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcso/v18n51/15984.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

FARIAS, Maria C. Q. **Família e Escola**: uma parceria em busca da competência leitora de crianças da escola pública. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

FERNANDES, José R. O. **O Brasil contado às crianças**: Viriato Corrêa e a Literatura escolar para o ensino de história (1934-1961). Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2009.

FERNANDES, Vilmária S. **Afetividade de crianças em situação de fracasso e de suas professoras**: dimensões do aprender a ler em dois contextos culturais. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

FERRARI, Elza de Lima. **Interdisciplinaridade**: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do ciclo II do ensino fundamental. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, Isaac. **O gênero textual na formação docente e na sala de aula**: cenas de compreensão, produção e divulgação. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FERREIRA, Rosângela V. J. **Entre leitores, bibliotecas, campos e jardins**: Gabriela Mistral e Cecília Meireles em Projetos de Educação Popular México (1920) e Brasil (1930). Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. **As luzes e as sombras das condições de leitura na escola**: um olhar sobre dois mundos. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

FINK, B. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOLEGATTI, Myrtes Maria. **O curto circuito do fenômeno poético (ou reflexões sobre o ensino de literatura)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2007.

FRANÇA, Marcio Pezzini. **Estudo do reconhecimento de palavras e pseudopalavras em estudantes da 2ª e 3ª séries do ensino fundamental**: tempo de reação e lapsos na leitura em voz alta. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Ciências Médicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; BARREIROS, Débora. Currículo como enunciação: discurso e produção curricular. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei;

AMORIM, Antônio Carlos (Orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas de currículo**. Campinas: FE/Unicamp, 2009. p. 66-76.

_____. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 231-250, jul./dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Alessandra C. **Literatura e Educação**: ação argumentativa na discussão de histórias. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FREITAS, Fernanda Farias de. **O clube de leitores da escola SESC de ensino médio**: uma proposta metodológica de incentivo à leitura. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens Infantis**: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais – Antropologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FRONCKOWIAK, A. C. **Com a palavra a palavra**: escutar crianças e adultos em convívio poético. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Organizadores). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães; atualização da 3º ed. Canadense: Guilherme João Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do Português**. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1985.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **Compreensão autorregulada em leitura**: procedimentos de intervenção. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GOMES, Suzana dos Santos. **Limites e possibilidades do letramento escolar**: um estudo etnográfico das práticas de leitura e das capacidades de linguagem nas disciplinas

curriculares. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GOODSON, I. **A Construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GUIDETTI, Andréia Arruda. **Desempenho escolar e percepção infantil da motivação e suporte familiar**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GUIMARÃES, Jussara M. C. **A ciranda das crianças fazendo ciência em um espaço público: a praça Dr. Chaves Montes Claros (MG)**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

GULLAR, F. **Um bicho que se inventa**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup-columista.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0101200625.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da Leitura Literária. In: ABREU, M.; SHAPOCHNIK, N. (Orgs.). **Cultura Letrada no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura no Brasil do Brasil (ALB), 2005.

HÉBRARD, J. Três Figuras de Jovens Leitores: Alfabetização e Escolarização do ponto de vista da História Cultural. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.

ISER, Wolfgang. **A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção**. Cadernos do Centro de Pesquisa Literárias da PUCRS, Porto Alegre: PUC-RS, v. 3, n. 2, março 1999.

_____. (1984). **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999a. v. 2.

_____. O fictício e o imaginário. In: ROCHA, J. C. de C. (Org.). **Teoria da Ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser**. Trad. de Bluma W. Vilar e João C. de C. Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1999c. p. 63-78.

_____. O jogo. In: ROCHA, J. C. de C. (Org.). **Teoria da Ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser**. Trad. de Bluma W. Vilar e João C. de C. Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1999.

_____. **Teoria da recepção: uma reação a uma circunstância histórica**. In: ROCHA, J. C. de C. (Org.). **Teoria da Ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser**. Trad. de Bluma W. Vilar e João C. de C. Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1999b. p. 19-34.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Edgar Pereira Coelho (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KLEIMAN, A. Abordagens da Leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

KATO, M. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLINKE, Karina. **Escolarização da Leitura no Ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930)**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Linguística Textual: retrospecto e perspectivas. **Alfa**, São Paulo, 1997, p. 67-78.

_____. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 1, n. 1, agosto de 2003.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Debates, 1969.

LACAN, Jacques. **O Seminário**: Livro I: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954/Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques Alain-Miller; versão brasileira de Bety Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. **O Seminário**: Livro III: as psicoses, 1955-1956/Jacques Lacan: texto estabelecido por Jacques Alain Miller; versão brasileira de Aluísio Menezes. 2º edição revista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LACAZ, Lúcia Maria Marques Gama. **Nos entre-lugares do sujeito e do discurso jornalístico**: questões de poder e subjetividade. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LACLAU, Ernesto. **A Razão Populista**. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____. **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2015.

_____. **Discurso**, 1993. Disponível em: <<http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/68/ErnestoLaclauDiscurso.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

_____. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Editora Nueva Visión, 1992.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Trad. Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LEACH, Joan. Análise Retórica. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEITE, Ângela Maria Ribeiro Vilas Boas. **Os mecanismos enunciativos no estudo de contos brasileiros em livros didáticos para o ensino médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas: a aplicação na prática**. Tradução de Stephania Matousek, Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400.

_____. **Discurso e Representação na Política de Currículo: o caso do ensino médio (2003-2010)**. Projeto: Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Discurso nas Políticas de Currículo**. Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

_____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

_____. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: Alice Casimiro Lopes; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana. (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet Editora/Faperj, 2011, v. 1, p. 19-44.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15/06/2016.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735/11881>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-39>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

_____. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. In: **Dossiê Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil**, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

_____. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, p. 337-357, abr./jun. 2014.

LOPES, Alice. C.; ALBA, Alícia de. (Org.). **Diálogos Curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES, Alice C.; CUNHA, Erika V. R. da; COSTA, Hugo H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.

LOPES, Alice. C.; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Nota Introdutória – Cultura e Política: implicações para o Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, pp.5-10, jul./dez. 2009

_____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice. C.; MENDONÇA, Daniel. Conversas com Ernesto Laclau. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2015. p. 9-14.

LIMA, Margareth Brainer de Queiroz. **O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LIMA, Sheila Oliveira. **Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LUCAS, Maria A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, mai./ago. 2006.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

_____. Currículo, Identidade e Diferença: articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Relatório de atividades de projeto 2011-**

2014. Disponível em: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfProj/curriculo__14.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2013.

_____. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Leonardo Brandão. **Estudo de inserção de jogos computadorizados como recurso complementar ao ensino da leitura**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. Um jogo que vale a pena: democratizar a leitura literária. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). **Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MASSAGARDI, Fernanda M. M. **Percursos da literatura na educação: ensinar contando histórias**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2014.

MASTROBERTI, P. **Poéticas verbais e visuais em Peter Pan e Wendy: o encontro empírico entre livro e leitor na cultura das mídias**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

MATHEUS, Danielle; LOPES, A. C. O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, v. 22, p. 173-188, 2011.

_____. Sentidos da qualidade na Política de Currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: xx xxx. 201x.

MEDEIROS, Elisabeth Santa Rosa de. **Compreensão e produção de textos: o desvelar de uma prática avaliativa no ensino fundamental**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

MELLO, F. A. S. Escola e a formação do leitor literário. **Revista Polifonia**, Cuiabá (EDUFMT), n. 18, p. 51-63, 2009.

MENDONÇA, Daniel. **A impossibilidade emancipação: notas para uma política democrática radical**, 2007. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=a+impossibilidade+da+emancipa%C3%A7%C3%A3o&ie=utf-8&oe=utf-8>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da Teoria do Discurso. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 20, p. 135-145, 2003.

_____. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e análise política brasileira Ciências Sociais. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 43, n. 3, p. 249-258, set./dez. 2007.

MENDONÇA, Daniel. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 1, p. 153-169, jan./jun. 2009.

_____. **O lugar da normatividade na Ontologia do Político de Ernesto Laclau**, 2011. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1226&Itemid=353>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Para além da deliberação? Apontamentos sobre a Normatividade da Teoria Pós-estruturalista da Democracia Radical. In: **Dossiê: Teoria Política e Social na Contemporaneidade**, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/8234>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2015. p. 73-92.

_____. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 479-497, 2010.

MENNA, Lígia R. M. C. **A literatura infantil além do livro: as contribuições do jornal português o Senhor e da revista brasileira o Tico-Tico**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos Comparados de Literatura e de Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, 2012.

MINIUCI, G. A organização Mundial do Comércio e as comunidades epistêmicas. **Unin. Rel. Int.**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 55-90, jul./dez. 2011.

MOLLIER, J. Y. A inatingível biblioteca do povo. In: MOLLIER, J. Y. **A leitura e seu público no mundo contemporâneo: ensaios sobre história cultural**. Trad. Elisa Nazarian. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **A leitura e seu público no mundo contemporâneo: ensaios sobre história cultural**. Trad. Elisa Nazarian. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Coleções, bibliotecas, dicionários e enciclopédias. In: MOLLIER, J. Y. **A leitura e seu público no mundo contemporâneo: ensaios sobre história cultural**. Trad. Elisa Nazarian. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Literatura Industrial ou Literatura Popular? In: MOLLIER, J. Y. **A leitura e seu público no mundo contemporâneo: ensaios sobre história cultural**. Trad. Elisa Nazarian. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAGNANI, M. R. **Armadilhas discursivas da leitura: contra a ditadura da idiotia**. Conferência proferida em 11/07/2007, durante o 16º Congresso de Leitura do Brasil, realizado de 10 a 13/07/2007, nas dependências da Universidade Estadual de Campinas – São Paulo – Brasil.

_____. **De leis duras & noivas voadoras – 30 anos de COLE: temáticas e moções**, 2009. Disponível em: <<http://alb.com.br/arquivo->

morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/conferencias/Maria_Rosario.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. **Leitura, Literatura e escola:** sobre a formação do Gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MÜGGE, Ernani. **Ensino Médio e Educação Literária:** propostas de formação de leitor. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MUSSOI, Eunice Maria. **Objetos de aprendizagem multimídia interativos no aprimoramento da capacidade de leitura e escrita.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NAGAMINI, Eliana. **Comunicação em Diálogo com a Literatura:** mediações no contexto escolar. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Interfaces Sociais da Comunicação, Universidade de São Paulo, USP, 2012.

_____. **Mediações no Contexto Escolar:** didatização de adaptações cinematográficas inspiradas em obras literárias. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

NASCIMENTO, P. R. **Contribuições de Bakhtin para a leitura literária:** instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

NEVES, Cynthia A. B. **A literatura no ensino médio:** os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Literatura, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2014.

NOGUEIRA, Gabriela M. **A passagem da educação infantil para o 1º ano no contexto do ensino fundamental de nove anos:** um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2011.

NOGUEIRA, Rosemeire M. de S. **O ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos:** conceitos e práticas das professoras. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009.

NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: GOODSON, I. **A Construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

OCTÁVIO, Raquel Gonçalves. **Práticas de leitura entre leitores escolares e leitores contemporâneos:** a ilusão do real. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de Leitura Literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. São Paulo: s.n., 2013.

OLIVEIRA, Larissa de S.; SILVA, Lilian L. M. da. **A biblioteca escolar entre as páginas escritas do Congresso de Leitura do Brasil e da Revista Leitura: Teoria & Prática** (de 1978 a 1985). Monografia (Graduação). Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

_____. Congresso de Leitura do Brasil (1978-1995): Catálogo de Fontes. VII Simpósio Nacional de História Cultural. In: **História Cultural: escritas e circulação, leituras e recepções**. Universidade de São Paulo, USP, 2014.

OLIVEIRA, Maria. A. **Literatura Infantil e desenvolvimento moral: a construção da noção de justiça em crianças pré-escolares**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

ORLANDI, E. P. (1978). **Discurso e Leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ORTIZ, J. **Comunidades epistémicas y Políticas Educativas**. Foro Taller, Políticas Educativas. Xochimilco: Universidade Autónoma Metropolitana, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IoqInSgptqE>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. **Literatura**. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004.

OSWALD, M. L.; ROCHA, S. L. A. **Sobre juventude e leitura na “idade média”**: implicações para políticas e práticas curriculares. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

PACHECO, José A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, mai./ago. 2009.

PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). **Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed.** São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005. p. 49-60.

PARSONS, T. **Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1984.

PELÁ, Cleuza. **Leitura do gênero textual policial e estratégias do processo de referenciação**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PEREIRA, Rosane B. **O leitor através do espelho** – e o que ele ainda não encontrou por lá! Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PERES, Selma M. **Práticas de Leitura de Professoras de Educação Infantil: Narrativas de Professoras – Catalão – GO**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

PERISSÉ, G. **Palavra e Origens**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PESSOA, Alberto R. **As histórias em quadrinhos nas aulas de língua portuguesa como instrumento de leitura e de produção autoral**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura na formação da comunidade de leitores**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

POPKEWITZ, Thomas. Números em grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (Orgs.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013, p. 19-50.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. **A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva sociocultural construtivista**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

QUINAGLIA, Ivana A. L. **A leitura da leitura: o que traz a revista Leitura: teoria & prática sobre teorias e práticas de leitura**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006.

QUINET, Antonio. **A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

REIS, Madalena de Souza. **O Professor como Agente de Letramento e o Pensar Alto em Grupo na Leitura de Poemas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RENESTO, Ana Paula Carneiro. **Percepções de professores de Língua Portuguesa sobre a formação leitora de seus alunos dos meios populares**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, G. R. **Práticas de Leitura**: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução do texto de Annie Rouxel. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Práticas de Leitura/análise linguística com crônicas no ensino médio**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ROCHA, Sergio Luiz Alves da. **Olhando-me no espelho**. Imagens da Leitura em uma escola pública de ensino médio. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

RODRIGUES, F. T. P. **Concepção de leitura das Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SALMUNES, Nara Luz Chierighini. **Formação a distância e prática de alfabetização: avaliação no impacto do uso de recursos informatizados no ensino da leitura**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, R. R. **Breve histórico do Ensino Médio**. Bahia: UESC, 2009. Disponível em: <www.emdialogo.uff.br/.../breve_historico_do_ensino_medio_no_brasil>. Acesso em: 3 fev. 2015.

SAUSSURE, Ferdinand (1916). **Curso de linguística geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAMPAIO, Lenise O. L. **Corpos encarnados**: análise das narrativas escritas para crianças acervo do PNBE/2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP, Autores Associados, 2013.

SAVELI, Esmeria de Lourdes. **Leitura na escola**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SCARPA, Regina L. P. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos e propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SICCHERINO, Luciene A. F. **Primeiras fases da alfabetização**: como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Ana Cristina Barbosa da. **Softwares educativos**: critérios de avaliação a partir dos recursos da interface, da esfera comunicativa e do objeto de ensino. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Ana L. R. da. **Leitura na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

SILVA, Antônio Rodrigues da Silva. **Referencialidade e Poesia: uma análise das práticas de leitura no ensino médio.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras, UFRGS Porto Alegre, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola: pesquisa x propostas.** São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

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

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto.** 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

SILVA, Greice F. da. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

SILVA, Joice R. M. da. **O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta de livros de literatura infantil.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.

SILVA, Marta P. S. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: é uma história “escorridinha”.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SILVA, Tomaz T. Currículo, conhecimento e democracia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 59-66, 1990.

SILVA, V. C. da; COUTO, E. S. Interfaceamentos contemporâneos: tecnologias digitais e tribos urbanas no contexto escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 2, v. 28, p. 333-346, 2012.

SILVA, Vera Regina Silva da. **Um estudo com crianças de 3ª série do ensino fundamental sobre compreensão de histórias infantis, procedimentos de leitura e nível de satisfação: uma interface psicolinguística e literatura.** Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas; CERIGATTO, Mariana Pícaro. Mídia-educação no Ensino Médio: por que e como fazer. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, p. 235-254, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMOLKA, A. L. B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores. In: SMOLKA, A. L. B.; SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Campinas: ALB, 2010. p. 37-66.

SOAGE, A. **La teoría del discurso de la escuela de Essex en su contexto teórico**. Granada, 2006. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no25/soage.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

SOARES, Daniel Aldo. **Educação Literária e o estranho**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.
SOARES, Edna Anita Lopes. **Clarice Lispector**: uma proposta de leitura para o ensino médio. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

SOARES, M. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, n. 16, p. 9-17, jul.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura**: perspectivas disciplinares. São Paulo: Ed. Ática, 2000, p. 18-29.

_____. Leitura e Democracia Cultural. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). **Democratizando a Leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED (série Estado do Conhecimento), 2000.

SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal-periférica na escola**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira. **Imagem e texto: uma experiência de leitura e produção de textos com alunos do ensino médio.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A mediação pedagógica da professora: o erro em sala de aula.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

STIVANIN, Luciene. **Tempo para a leitura de palavras e para nomeação de figuras em crianças leitoras e não leitoras.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TADEU, Tomaz; MOREIRA, Antônio F. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TASSO, I.; NAVARRO, P. (Orgs.). **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas.** Maringá: Eduem, 2012.

TERZI, S. B. **A construção da leitura.** 3. ed. Campinas: Pontes, 1995.

TONÁCIO, Glória de Melo. A perspectiva Sócio-histórica e a Educação: um diálogo com Bakhtin e Vygotsky. Língua, Discurso e Enunciação. **APRENDER – o Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, ano IV, n. 7, p. 89-118, 2006.

TORRES DI GREGÓRIO, Anete Mariza. **Entrelaçamento dos planos de linguagem na literatura juvenil contemporânea: alternativas de leitura.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VALÉRIO, Rosângela Almeida. **O que é Leitura? Uma investigação interdisciplinar.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VASQUEZ, Carla K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIEIRA, S. L. **Reformas educativas no Brasil: uma aproximação histórica.** UECE: Fortaleza, 2009.

VILELA, Ana Lúcia Nunes da Cunha. **(Re) construindo o trabalho do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

ZAPONNE, Mirian H. Y. **Práticas de Leitura na escola.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

_____. Leitura Literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio A. G.; GALVÃO, Ana M. O. (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZILBERMAN, R. O leitor e o livro. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 15, p. 21-40, 1997.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. 6. ed. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, 2007, p. 1287-1302.