

LEITURA E ESCRITA: A QUALIDADE DA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria de Fátima Cruvinel (CEPAE-UFG)¹

Resumo

As atividades de ler e escrever perpassam todas as práticas da educação básica, sendo, pois, constitutivas do ensino-aprendizagem. Com a abordagem discursiva da linguagem, a leitura e a compreensão de textos se colocaram como atividades privilegiadas para o estudo da língua materna, com vistas à elaboração de sentidos e ideias, tanto oralmente quanto por escrito, e mediante a diversificação dos gêneros do discurso a serem abordados. Dentre os gêneros programados para essas atividades, inclui-se o literário que, redimensionado no currículo escolar, pressupõe a ação efetiva da leitura, com foco na construção de sentidos. Longe de diminuir sua importância no âmbito das práticas pedagógicas, esse tratamento dispensado à literatura aproximou-a do leitor, na medida em que diversificou os textos dados a ler, alargando o cânone e desmitificando o discurso literário de épocas e estéticas predeterminedas como modelo absoluto da língua a ser ensinada. Mantido na escola como parte do programa de língua portuguesa, o gênero literário reafirma-se como bem cultural capaz de mobilizar o leitor para a percepção tanto da língua quanto do mundo nomeado por ela, corroborando sua competência leitora, conseqüentemente, seu domínio linguístico.

Palavras-chave: educação básica; prática de leitura; literatura; formação de leitores.

Apesar do significativo avanço do programa de combate ao analfabetismo no Brasil (nosso país seria um exemplo positivo desde o Fórum Mundial em 2000), o número de brasileiros que ainda não sabem ler nem escrever é assustador: 14 milhões. Além disso, cerca de 600 mil crianças estariam fora da escola. Esses são dados do Relatório de Monitoramento Global, pós-realização da Cúpula Mundial de Educação no ano de 2000 (FOLHA DE S. PAULO, 2013, p. 4). Começar com números uma abordagem sobre a leitura e escrita tem o propósito de chamar a atenção objetiva e contundentemente para o problema que nos incomoda, a nós, profissionais da educação, diretamente. E também deveria incomodar muito pais e, além deles, o poder público. Passado o choque inicial, perdura o desejo de mobilização pessoal e coletiva, e urgente, para contribuir com a alteração desse quadro, sobretudo depois do conhecimento dos seguintes dados publicados em jornal de grande circulação no país, em caderno especial dedicado à educação:

- 1) Criança que tem mãe alfabetizada tem 50% mais de probabilidade de sobreviver para além dos 5 anos de idade;
- 2) 7 milhões de casos de HIV/Aids poderiam ser evitados na próxima década se todas as crianças recebessem educação;

¹ Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG); doutora em Estudos Literários pela UNESP. Email: fatimacruvinel@uol.com.br

3) Por cada ano adicional de frequência do ensino médio, o aumento potencial de salário chega aos 15% - 20%;

4) Nenhum país conseguiu até agora um crescimento rápido e contínuo sem ter primeiro 40% de sua população alfabetizada (FOLHA DE S. PAULO, 2013, p. 4).

Os dados estatísticos e a perspectiva matemática continuam norteando esta introdução, na referência a uma pesquisa do economista e professor Alexandre Rands, sobre a relação entre desigualdades sociais e diferenças regionais. Em sua investigação, o docente da Universidade Federal de Pernambuco conclui que os atrasos na educação explicariam 100% da desigualdade de renda entre diferentes regiões do Brasil. Ou seja, a educação é causa da precária condição econômica de algumas regiões do Brasil. Certamente para os professores da educação básica ou a ela ligados pela atuação em cursos de licenciatura, e diretamente interessados pela escola pública, portanto, envolvidos com questões relativas a grupos sociais determinados socialmente pela baixa renda, essa constatação talvez não precisasse depender de uma investigação acadêmica. Contudo, interessam aqui algumas ponderações do pesquisador, especialmente as que tratam das políticas educacionais. O diagnóstico da pesquisa de Rands indica que o país estaria investindo em políticas equivocadas há décadas, gerando um desequilíbrio, já que, enquanto o mercado de capital físico tem funcionado de forma relativamente eficiente no Brasil, o mesmo não ocorre quando se trata de capital humano. E a lógica da engrenagem, que nos parece evidente, é a de que “Famílias em que os pais têm maior capital humano tendem a ter mais recursos para investir na educação dos filhos” (RANDS, 2013, p. A12).

Iniciada nossa abordagem com dados quantitativos, bastante incômodos por sinal, passemos à temática desta edição do EDIPE, não menos preocupante, cujo foco é a *qualidade da educação*. O investimento na educação, todos sabemos pela experiência de alguns países com maior IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ou pela melhor avaliação no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), sempre foi condição indispensável para o crescimento de uma nação, e certamente isso depende de investimentos de ordem econômica. A educação de qualidade custa caro. Contudo, há que se considerar que o bom desempenho dessa área depende também de outros fatores; alguns deles podemos ver sinalizados, pelos organizadores do V EDIPE, em parte do título escolhido para esta edição do evento: “Didática e a formação dos professores”.

Para o filósofo e professor Roberto Mangabeira Unger (2013, p. 3), apesar de o Brasil ter ampliado o acesso à educação, nosso país não conseguiu “melhorar o ensino para capacitar os brasileiros. Prevalece o enciclopedismo raso, mimético e estéril. A maior parte dos alunos

que termina a escola média mal consegue analisar textos ou manejar abstrações de qualquer espécie”. Há, portanto, a necessidade de mudança de rumo da política de desenvolvimento brasileiro, pautada por uma proposta de educação capacitadora e de democratização aprofundada. Segundo o filósofo, tal proposta já estaria contemplada nas preocupações do projeto dominante, mas precisaria ter seu sentido alterado: “Em vez de buscar desenvolver o país apenas pelo lado da demanda, prioriza o lado da oferta, da inovação, das capacitações e das oportunidades” (UNGER, 2013, p. 3). E, para alcançar essa alternativa, conforme o autor, é imprescindível um conjunto de iniciativas, entre as quais, evidentemente, não pode deixar de figurar uma que contemple a educação, assim sintetizada: “Mudar a maneira de ensinar e de aprender. Substituir decoreba enciclopédica por ensino analítico e capacitador, com foco no que mais importa: análise verbal e análise numérica” (UNGER, 2013, p. 3). Particularmente, acho que as três primeiras séries do ensino fundamental poderiam ter seu currículo restrito ao estudo da língua materna e da matemática, além de aulas de artes e educação física. Mas isso, pondera o articulista, só é possível com mediante a repactuação do federalismo brasileiro, com a finalidade de reconciliar a gestão local das escolas com padrões nacionais de investimento e de qualidade.

Essa última consideração, em certa medida, dialoga com a hipótese do pesquisador Alexandre Rands, que aponta a educação como fator determinante das desigualdades regionais no Brasil. Haveria, portanto, a necessidade de políticas públicas visando distribuir recursos financeiros à nação, que fossem destinados prioritariamente à educação (o pré-sal poderia ser um começo, se não ficar apenas na promessa), mas também há a necessidade de padrões de referência de ensino para todo o país. Sobre este aspecto, cumpre retomar do articulista a aposta num processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento da competência analítica do educando, que, a meu ver, guarda estreita relação com a *competência leitora*, centro do interesse de minha fala.

Assim, afora as implicações de ordem econômica, inequivocamente decisivas no atraso ou avanço da educação no país, e outros tantos aspectos que certamente influenciam diretamente os resultados brasileiros, há que considerar particularidades no âmbito da prática escolar e das áreas do conhecimento que são determinantes da aquisição e desenvolvimento de competências necessárias para a formação do aluno da educação básica. Cabe aqui discorrer sobre as práticas de leitura e escrita. Mais detidamente será abordada a leitura, por algumas razões: 1) esta ser, a meu ver, pré-requisito para aquela; 2) ser uma competência imprescindível para todas as disciplinas do currículo da educação básica, e por isso ser

determinante da qualidade da educação; 3) tratar-se de uma prática que possibilita ao sujeito relacionar-se com o mundo, independente do contexto escolar.

A charge (JEAN, 2013) escolhida para figurar como epígrafe deste texto antecipa – como é praxe e função de uma epígrafe – minha perspectiva de abordagem do tema leitura, observando-se que o autor usa o livro como metáfora do conhecimento (considere o título “Acesso ao conhecimento”), o que pode ser interpretado como metáfora da própria leitura, mais precisamente do acesso ao objeto que garante a leitura pela criança ou jovem (o que, na segunda cena, fica claro ser impedido). Outros sentidos poderiam ser explorados na charge de Jean. Por exemplo, a ideia de poder representada pela dimensão (bem maior) e pela posição (bem acima) da imagem da mão segurando o livro em relação à imagem do garoto) de quem pode permitir (ou a quem cabe permitir) o acesso ao conhecimento (o adulto – por exemplo, o professor? – ou o poder público?), mas não o faz satisfatoriamente, ou seja, permite um mínimo (representado pelo marcador do livro), apenas acenando e criando a expectativa (observe-se a expressão de satisfação na face do menino) diante do livro, mas o tira de cena. Deixar apenas o marcador na mão do menino – quebrando a expectativa do garoto – e do leitor! – é o que garante a perspectiva crítica do chargista e a função humorística própria do gênero charge.

É possível, ainda, ler a imagem do livro como metáfora da literatura (gênero cuja leitura pode igualmente resultar em conhecimento – não acadêmico evidentemente, mas conhecimento de si e do mundo) e de sua negação. Isso posto, fica evidenciado um recorte de abordagem: tratarei mais detidamente da leitura, talvez jogando um pouco mais de luz sobre a leitura literária. Cumpro também sinalizar o propósito de abordar essa prática, ainda que indiretamente, da perspectiva da didática e da formação do professor, em atenção ao escopo desta edição do EDIPE.

Para dialogar com o recorte escolhido, cito um artigo que lança mão da literatura para mobilizar suas ideias e sustentar seu argumento. Trata-se de “A biblioteca roubada”, do professor e articulista Vladimir Safatle (2013). Observe-se que o autor se apropria do título e do mote do antológico conto da literatura contemporânea “A carta roubada”, de Edgar Allan Poe, para elaborar seu artigo semanal. No conto,

o escritor norte-americano conta a história de um ministro que resolve chantagear a rainha roubando a carta que lhe fora endereçada por um amante. Desesperada, a rainha encarrega sua polícia secreta de encontrar a carta, que provavelmente deveria estar na casa do ministro. Uma astuta análise, com os mais modernos métodos, é feita sem sucesso. Reconhecendo sua incompetência, o chefe de polícia apela a Auguste Dupin, um detetive que tem a única ideia sensata do conto: procurar a carta no lugar mais óbvio

possível, a saber, em um porta-cartas em cima da lareira. (SAFATLE, 2013, p. 2)

De acordo com o articulista, a leitura desse conto de Poe deveria ser obrigatória para os responsáveis pela educação pública, considerando que muitas vezes, os gestores parecem “se deleitar em procurar as mais finas explicações, contratar os mais astutos consultores internacionais com seus métodos pretensamente inovadores, sendo que os problemas a combater são primários e óbvios para qualquer um que queira, de fato, enxergá-los” (SAFATLE, 2013, p. 2). Para ilustrar seu argumento, ele cita um dado alarmante informado pelo Censo Escolar de 2011: 72,5% das escolas públicas brasileiras não têm bibliotecas, o que equivale a 113.269 estabelecimentos escolares.

O articulista considera que diante de resultados dessa amplitude não é difícil identificar a matriz dos problemas educacionais brasileiros, e pondera com certa ironia: “ninguém precisa de mais um discurso óbvio sobre a importância da leitura e do contato efetivo com livros para a boa formação educacional. Ou melhor, ninguém a não ser os administradores da educação pública, em todas as suas esferas” (SAFATLE, 2013, p. 2). Isto é, o inquestionável valor da leitura precisa ser concretizado em ações provindas especialmente do poder público. Ao que parece, sabemos que a leitura é um direito de todos, mas esse direito ainda não está escrito, afirmam os fundadores do “Movimento por um Brasil literário” (2013), em seu Manifesto.

Em recente evento sobre leitura em Belo Horizonte, 8º Seminário Beagalê, o pesquisador Luiz Percival Leme Britto aponta a necessidade de aprofundar a ideia de direito à leitura. O estudioso sugere que se aborde a prática da leitura com menos ingenuidade, de maneira distinta “das propagandeadas pelo lugar-comum, com suas promessas de prazer e salvação” e buscando a perspectiva da leitura como “exercício de especulação, de criatividade, de experiência e de liberdade/emancipação”. Afinal, a prática leitora, como “processo de conhecimento e de indagação humana” que é, não poderia ser negada a ninguém (BRITO, 2013). E a escola, não é demais repetir, pode e deve ser espaço privilegiado da ação leitora (a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* diagnosticou que, depois da mãe, o professor é o segundo maior influenciador da leitura). Ao espaço da escola, associa o tempo, já que do tempo escolar – o quanto dura a dedicação do aluno ao ato de ler – também depende a qualidade do resultado.

Assim, não se trata, aqui, de meramente reiterar a obviedade da importância da leitura para a formação da criança e do jovem, mas de sentenciar a prática diária leitora como o maior investimento na competência que se quer desenvolver no educando: a análise, proposta

por Unger. Entendo que é pela prática efetiva e cotidiana da leitura (especialmente de textos, mas não somente deles – um exemplo muito comum e apropriado são as imagens em gêneros como a tira e a charge, ou mesmo as HQs, hoje com um crescente investimento do mercado editorial) que se pode alcançar uma educação crítica. Uso o adjetivo no sentido conferido por Houaiss (2013): “que ou quem examina, caracteriza, classifica obra de arte, ciência, costumes, comportamentos”. O uso de palavra tão gasta justifica-se por ser a que melhor dimensiona a ideia de *desdomesticar*, no aluno, a forma de olhar o mundo. E esse objetivo pressupõe a abordagem das matérias e saberes de diferentes perspectivas e de pontos de vista contrastantes. A didática, engendrada nesse tipo de abordagem, antes de se configurar como *técnica* do ensinar, mobiliza a própria concepção de educação que orienta a atividade pedagógica.

Outra implicação, que a meu ver é bastante pertinente quando se trata da prática leitora escolar pode ser sintetizada na pergunta: como levar o aluno a ler? Afinal, o verbo ler, tal como o verbo *amar*, não admite imperativo (PENNAC, 1998). Essa *sacada* genial do professor de língua francesa na escola básica na França lembra-nos de que o ato de ler demanda o querer do leitor. Obviamente estamos tratando de leitura no sentido mais amplo, que pressupõe compreensão e interpretação, não como mera decodificação de signos. Meu contra-argumento seria: mais uma razão para tornar a sala de aula um espaço privilegiado da leitura, no sentido de interpretação, e análise. Justamente para que ler se torne uma prática cotidiana, iniciada na sala de aula, com possibilidade de se alargar para espaços não escolares.

Muitos depoimentos de autores ou estudiosos da leitura afirmam ter se tornado leitores por influência de algum professor. Sendo o texto uma rede de múltiplos e variados fios, imaginem-se quantas possibilidades de conexões de ideias – ou links, para usar uma palavra da hora – ele não promove? Desse prisma, trata-se de uma questão mais ampla que a didática, para além do como e com quais recursos ensinar, uma vez que toca no todo do projeto de curso (ementa; conteúdos; metodologias; procedimentos avaliativos); trata-se, sobretudo, de definição clara dos objetivos: o que o professor pretende levar o aluno a alcançar ao ensinar o que ensina?

Ora, na contemporaneidade, ler e escrever são saberes imprescindíveis no mundo do trabalho; e a educação formal, por sua vez, a principal responsável por instrumentalizar o sujeito e facilitar seu ingresso na vida profissional, além de se constituir como exigência no cotidiano de uma sociedade letrada. Contudo, também já se compreende ser inerente a esse mesmo sujeito a necessidade de exercer sua capacidade de inventar, de se manifestar pela linguagem, não necessariamente por meio da escrita criativa, mas por meio da ação leitora, já

que quem lê também cria sentidos. A apropriação da linguagem escrita – lendo, entendendo o que lê e escrevendo – é valorizada por muitos, por possibilitar o acesso à informação e à comunicação, o que, de fato, é necessário e inquestionável, pondera Lucila Pastorello (2013), mas “o leitor crítico e transformador que estamos buscando deve também desconfiar das palavras: ler as entrelinhas, suspeitar um novo sentido”. Cada leitor cria uma rede própria de indícios.

E como exercício para alcançar essa competência, nada mais indicado que o texto literário, ou outro gênero discursivo ou manifestação artística que explore a polissemia, e que leve o leitor a interpretar. Para Umberto Eco (2003, p. 12), “A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação”. A interpretação, como já foi dito, demanda a participação criadora do leitor; e pressupõe, antes de tudo, estabelecer relações. O leitor lê ancorado em dados de sua realidade e também em sua experiência estética, que se inicia com as canções de ninar, passando pelos brincos infantis, puros jogos de linguagem, e, por isso mesmo, também exercendo sua inteligência criadora. Mas há ainda o que Eco chama de intenção do texto, ou seja, há que haver indícios no texto e fora dele que me permitam construir os sentidos.

Para ilustrar essas considerações, cito uma recente experiência de leitura em sala de aula, mas aqui observada do ponto de vista de minha elaboração de sentidos, que pode ser considerada um processo de *interleitura*, entendida como a relação que o leitor estabelece entre os textos lidos. Trata-se do conto “Lembrança”, de Osman Lins, e a associação que percebi no momento da leitura em sala com o conto “Minsk”, de Graciliano Ramos, recentemente relido. À medida que ia lendo em voz alta, eram ativadas em minha memória lembranças do conto “Minsk”. Não sem razão, se considerarmos o que é possível se estabelecer entre os protagonistas dos contos, Luciana, de Graciliano Ramos, e o narrador, de Osman Lins. Alguns dados certamente são decisivos na relação entre os contos: ambas as personagens são configuradas como crianças inquietas e angustiadas ante a pasmeira dos dias e da irmã; a morte das aves causadas inadvertidamente pelos protagonistas. E, se posso precisar em que momento da leitura minha lembrança do conto já lido foi ativada, foi na seguinte passagem:

Minha mãe, na sala, ensinava a cartilha a Isabel, que repetia as palavras, submissa, com um jeito mole. (LINS, 2010, p.100)

A descrição imediatamente lembrada encontra-se no fragmento:

Maria Júlia era aquela preguiça, aquela carne bamba, dessorada, e comportava-se direito em cima de revistas e bruxas de pano, triste. (RAMOS, 1982, p.73)

Esse episódio reafirma a compreensão de que a atividade leitora está sempre inacabada, já que podemos sempre ser instados a estabelecer relações de sentido. Daí ser possível afirmar que o leitor contumaz é um insatisfeito. Quer sempre mais. E daí, igualmente, poderemos considerar questionável a compreensão de que quem lê muito pergunta menos. Ilustro o equívoco com um episódio verídico: diante de uma leitora pré-adolescente com um grosso livro nas mãos, um adulto expressa elogioso: “*Isso mesmo! Quem lê mais, pergunta menos!*”. Apenas por curiosidade, o exemplar era *Eragon*, publicado no ano de 2003, do norte-americano Christopher Paolini, um desses best-sellers do gênero fantasia épica, de mais ou menos quinhentas páginas, que fizeram sucesso, tanto o livro quanto o filme, no meio juvenil. Ora, ao contrário, a leitura, especialmente a literária, é antes de tudo uma provocação.

Mais do que responder, o autor escreve para perguntar; diferente não é a tarefa do leitor: interrogar. Posteriormente, a mesma leitora, não se sentindo satisfeita, quis ler a continuação da história, *Eldest*, publicado em 2005, um exemplar com mais de duzentas páginas comparado ao primeiro, portanto muito mais volumoso. E depois viria o terceiro livro, *Brisingr*, tão volumoso quanto os primeiros, lançado em 2008, compondo a saga a que o autor nomeou *Ciclo da herança*. Essa mesma leitora, logo estaria lendo outra saga, agora de vampiros e lobisomens, do que mais tarde diria se envergonhar (equívoco!), quando já estava lendo avidamente o romance *Orgulho e preconceito*, da britânica Jane Austen, motivada pelo filme. Deixou para trás, portanto, as séries repletas de vampiros, dragões, elfos e bruxos (ela já havia passado por todos os volumes de *Harry Potter*, evidentemente), para apreciar uma personagem “quase real”, a questionadora Elisabeth Bennet, que, situada na sociedade aristocrática do início do século XIX, na Inglaterra, é obrigada a lidar com as imposições advindas da educação, da cultura e da moral, e se equilibrar entre o sentimento amoroso e o casamento, pondo em evidência a condição feminina da época.

O livro *O que os cegos estão sonhando?* – que reúne um diário escrito por uma sobrevivente da 2ª Guerra e as reflexões de sua filha e sua neta sobre a tragédia de Auschwitz – recebe o seguinte comentário de uma das autoras (a neta): “Escrever também é uma maneira de lidar com o inexplicável” (JAFFE, 2012). Ao escritor não interessa responder, mas levantar questões, trazer à tona a fragilidade das convicções, por isso o gênero literário ser apropriado para o exercício crítico do leitor, que, diante do que lê, nada mais faz que indagar, duvidar e, assim, elaborar suas ideias – seu *texto*.

Questionando a proposta de conhecimento prévio da comunidade leitora para o bom exercício da função de bibliotecário, durante o 15º Salão FNLIJ do Livro, Fabíola Freitas (2013) pergunta:

Oferecer livros de costura para costureiras, livros de peixes para peixeiros? Essa recomendação não contribui para a criação do sujeito crítico mas sim para a cristalização da sua condição. O que as pessoas precisam elas mesmas demandam. Eu não preciso oferecer o que é ostensivamente oferecido pelo mercado. Em termos práticos, eu ofereço Dostoiévsky para uma comunidade e Sidney Sheldon para outra? O que define o caso? A renda, a moradia, as posses?

Evidentemente que o professor, como leitor mais experiente, pode escolher um título pensando no gosto de seus alunos, mas a ideia é lhes oferecer algo que vá provocá-los para além do que eles já conhecem. Por isso a ideia de sugerir lançamentos e gêneros que atraiam o interesse dos jovens, mas também propor uma retomada dos clássicos.

E a autora continua sua reflexão:

O que a literatura me oferece que o cinema não me oferece? A literatura me oferece viver a experiência do outro! Mas o cinema também me oferece. A literatura me emociona! Sim, mas a música também me emociona. A literatura me informa! O jornal também. O que ela me oferece exclusivamente que faz com que nos reunamos aqui por um Brasil literário? O que a legitima a querer uma política pública própria? (FREITAS, 2013)

Ao que ela mesma responde com a objetiva constatação de que “todas as formas de narração compreendem a vida humana. O romance o faz com mais eficácia, porque seu instrumento é a língua. No romance o tempo é meu. O filme sempre durará uma hora e meia” (FREITAS, 2013).

Para complementar a ideia de Freitas, cito Eco (2003, p. 12-13), para quem uma das funções da literatura é manter em exercício a língua como patrimônio coletivo, mas também nos fazer exercitar nossa língua individual. Ler nos leva a nomear, *discursivisar* os sentidos do que elaboramos a partir dos traços negros no papel.

Ora, ao romance, evidentemente, podem-se acrescentar outros gêneros literários. Essa resposta da pesquisadora, entretanto, não inviabiliza que pensemos no cruzamento das linguagens para a formação do gosto pela leitura, por exemplo, literatura e cinema. Fortemente determinados pela imagem, os jovens de hoje têm muita facilidade para acessar as novas tecnologias e tudo o que diz respeito à imagem, de preferência em movimento. O que não se pode é pensar que o filme ou o desenho possam substituir a linguagem verbal, ou o contrário. O pulo do gato é justamente propor a soma, o diálogo. Na verdade, sabemos que os leitores vorazes das séries e sagas tão populares dessa última década nunca se satisfizeram

com as adaptações de suas histórias preferidas para a tela. Já presenciei leitores, à saída do cinema, ávidos por irem à livraria ao saberem que o filme fora baseado num livro. Isso é dito aqui apenas para lembrar que não perdemos os leitores para novas mídias.

Para não finalizar, apenas uma brevíssima nota sobre a escrita, restringindo-me à ideia de que essa ela poderia se configurar como a outra ponta da leitura. Isso porque, da prática leitora, pode-se desdobrar a prática da escrita. Cumpre observar que isso pode ocorrer muitas vezes, mas não necessariamente em todas as ocasiões, para que a leitura não passe a figurar como pretexto para outra coisa que não ela mesma, com todas as suas funções que pode alcançar. Não se trata, evidentemente, da prática muito comum do relatório ou da ficha de leitura. Trata-se, sim, de aproveitar a natural relação ler-escrever, nessa ordem, já que não se pode escrever sem antes alimentar-se de ideias.

E para, de fato, suspender minha fala e ceder espaço e tempo para nosso diálogo, retomo a ideia da qualidade proposta no título da fala, citando novamente Safatle (2013): “Em política educacional, talvez vamos acabar por descobrir que *menos é mais*. Quanto menos *revoluções na educação* e quanto mais capacidade de realmente priorizar a resolução de problemas elementares (bibliotecas, valorização da carreira dos professores etc.), melhor para todos”.

Apesar do etc, ele propõe como problema justamente dois pontos importantes para nosso debate: as bibliotecas, sugerindo o investimento na prática leitora; a valorização da carreira do professor, indicando a necessidade da formação (e penso aqui na formação continuada, não apenas na licenciatura) do profissional da educação.

Referências

BRASIL, E. M. A hora e a vez da educação. *O Popular*, 16 abr. 2013, p. 7.

BRITO, L. P. Notícias. Disponível em: <<http://www2.brasilliterario.org.br/pt/noticias/reportagens/8-seminario-beagale>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

ECO, U. Sobre algumas funções da literatura. _____. *Sobre a literatura*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FOLHA DE S. PAULO, 28 abr. 2013.

FREITAS, F. Disponível em: <<http://www2.brasilliterario.org.br/pt/noticias/reportagens/mbl-no-15-salao-fnlj-do-livro>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

GALVÃO, J. *Folha de S. Paulo*. 28 maio 2013. p. A2

HOUAISS, A. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

JAFFE, L. *Folha de S. Paulo*, 10, nov. 2012, Ilustrada, p. E6.

JEAN. Charge. *Folha de S. Paulo*, 28 maio 2013. p. A2.

LINS, O. Lembrança. In: DAUDET et al. *Já não somos mais crianças*. São Paulo: Ática, 2008.

MOVIMENTO POR UM BRASIL LITERÁRIO. Manifesto. Disponível em: <<http://www2.brasilliterario.org.br/pt/manifesto/o-manifesto>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

PASTORELLO, L. Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/uploads/conteudos/textos/deapoio/pra_que_serve_leitura.pdf>. Acesso em 15 ago. 2013.

PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

RAMOS, G. Minsk. In: _____. *Insônia*. 18. ed. São Paulo: Record, 1982.

RANDS, A. Entrevista da 2ª. *Folha de S. Paulo*, 17 jun. 2013, p. A12

SAFATLE, V. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/92327-a-biblioteca-roubada.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

UNGER, M. Mudar de rumo e de ideia. *Folha de S. Paulo*, 9 maio 2013, p. A3