

CONCEPÇÕES DE LEITURA NOS PLANOS NACIONAIS DE LEITURA DO BRASIL E DE MOÇAMBIQUE

Ana Paula dos Santos de Sá [*]

Carlinda Leite [**]

[*] Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (DEd-UFSCar).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8967-8595>

E-mail: anapss.unicamp@gmail.com

[**] Doutoranda em Ciências da Educação com agregação pela Universidade do Porto (UP). Professora Catedrática e Emérita da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

E-mail: carlinda@fpce.up.pt

RESUMO

É importante conhecer concepções de leitura que fundamentam a sua prática. Para isso, foram analisados os planos nacionais de leitura do Brasil e de Moçambique com o objetivo de identificar concepções de leitura que os fundamentam, e eventuais pontos de convergência e de divergência entre eles. Em específico, o estudo pretendeu também realizar um registro histórico das motivações e da aplicação de políticas de leitura nestes dois países de Língua Portuguesa. A análise documental das cartilhas oficiais de apresentação dessas políticas seguiu, como fundamentação teórica, perspectivas de leitura que orientam a prática escolar. Essa análise permitiu perceber que nenhum dos planos refere de forma aprofundada conceitualizações de leitura, embora o plano brasileiro anuncie explicitamente uma visão de leitura como prática social e o plano moçambicano oscile entre distintas percepções do ato de ler. Ademais, o primeiro privilegia o acesso ao livro na qualidade de bem cultural, enquanto o segundo dirige especial atenção à promoção da leitura na esfera escolar. Apesar de tais dissonâncias, em ambos os planos a competência leitora é apontada como uma condição e/ou um instrumento para o exercício da cidadania e para a afirmação da diversidade cultural.

Palavras-chave: Ensino de Leitura. Literacia. Políticas públicas de leitura.

INTRODUÇÃO

Ao justificar a importância de investigações que comparem aspectos educacionais de países de língua oficial portuguesa, Nóvoa (2001, p. 165) propõe “a reconceptualização do espaço e do tempo, do espaço-tempo da reflexão histórica”, contestando, assim, “uma definição puramente física do espaço” e “uma definição puramente cronológica do tempo”. O autor sugere que tal reconfiguração de espaço-tempo nos permite conceber “comunidades de sentido”, que superam comparativismos restritos ao critério de “estado-nação” (pp. 167-168), e destaca, como uma categoria de análise, a “comunidade imaginada que dá pelo nome imperfeito de lusofonia”, a qual “sobrepõe momentos de uma história comum e identidades culturais partilhadas (por adesão ou por rejeição)” (p. 169).

À luz dessa premissa, admitimos que o passado colonial partilhado por Brasil e Moçambique, do qual ambos herdaram o português como língua oficial, permite percebê-los como uma “comunidade de sentido”. Resguardadas as particularidades socioculturais de cada país, a comparação de seus planos nacionais de leitura revela-se uma oportunidade de explorar os significados e os valores que a prática de leitura adquire em contextos ao mesmo tempo tão próximos e tão distantes.

Não sendo intenção deste artigo esmiuçar os pormenores do cenário educacional de Brasil e de Moçambique, para os fins da análise a que nos propomos é suficiente ter em consideração alguns aspectos basilares que marcam suas similaridades e discrepâncias, a começar pela questão linguística. Se, de um lado, o idioma português configura-se um elo histórico-cultural, de outro, é preciso reconhecer a falta de simetria no que tange ao lugar por ele ocupado em cada contexto. No Brasil, ainda que exista um número significativo de línguas indígenas, essa diversidade fica restrita a uma porcentagem muito pequena da população (menos de 1%, segundo IBGE, 2012), de forma que o português é certamente a língua materna predominante no território nacional e, por conseguinte, na educação escolar básica. Já em Moçambique, percebe-se um fenômeno bastante distinto: é relevante no país o espaço ocupado pelas línguas autóctones, de raiz bantu, em relação ao domínio da língua portuguesa, que tem lugar nas escolas sobretudo na condição de segunda língua, num contexto inclinado para um modelo bilíngue de ensino. De acordo com levantamentos recentes, o português, mesmo assumindo o segundo lugar no *ranking* das línguas mais faladas, corresponde à língua materna

de apenas 18,7% de sua população (INE, 2019). Em comum, porém, tanto brasileiros quanto moçambicanos sofrem ainda, em maior ou menor grau, os efeitos da colonização no tocante à desigualdade social e de acesso à escola, problemática que interfere diretamente na elaboração de suas políticas educacionais e culturais.

Esse breve panorama serve-nos de contextualização mínima para a análise comparativa das cartilhas que inauguram os planos de leitura dos dois países, a saber, o documento brasileiro *PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura* (2007) e o relatório moçambicano *Plano Nacional de Acção de Leitura e Escrita (PNALE) - Ler e escrever em casa, Ler e escrever na escola, Ler e escrever na comunidade* (2017), sendo que, com esse estudo, pretendemos responder a três perguntas de pesquisa:

1. Quais são as concepções de leitura preconizadas pelo PNLL e pelo PNALE?
2. É possível notar convergências e/ou divergências no que diz respeito a suas concepções de leitura, em particular, e/ou a aspectos de outra natureza, em geral?
3. Em que medida os pontos de contato e/ou de distanciamento desses planos refletem as similaridades e/ou as especificidades dos contextos sociais e culturais de cada país?

Para responder a essas perguntas foi realizada uma pesquisa documental, de cunho qualitativo, que teve como objeto de análise os arquivos supracitados. Com base em levantamentos por nós realizados em *websites* e em artigos governamentais e acadêmicos do Brasil e de Moçambique, essas cartilhas constituem-se os primeiros textos oficiais de apresentação pública dos planos de leitura de cada país e, diferentemente dos textos legais que introduzem tais políticas, elas se destacam por apresentarem de forma sistematizada e pormenorizada os fundamentos e os objetivos dos programas, o que favorece a verificação e o entendimento de suas respectivas concepções de leitura. Apesar da dificuldade inicial de acesso aos arquivos em formato digital, foi possível localizá-los em páginas de organizações que tratam de políticas educacionais e de leitura, cujos *links* constam nas referências bibliográficas deste artigo.

Apresentamos a seguir algumas concepções de leitura que fundamentam teoricamente o estudo desse *corpus*, bem como o procedimento de investigação por nós adotado. Feito isso, expomos uma análise individual de cada plano, para só então, nas conclusões, fecharmos o referido quadro comparativo.

CONCEPÇÕES DE LEITURA E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Em estudo acerca dos fundamentos e dos resultados do *Plano Nacional de Leitura* (PNL) de Portugal, Vilar (2016) sintetiza os principais paradigmas conceituais na investigação sobre leitura, bem como as expressões comumente associadas à capacidade leitora, traçando um panorama teórico que nos parece útil também à análise dos planos brasileiro e moçambicano. Recorda-nos esta investigadora que o termo “alfabetização”, “tradicionalmente, o conceito mais usado para referir a capacidade de ler e escrever” (VILAR, 2016, p. 34), começou a perder força nas décadas 1970 e 1980, por se mostrar insuficiente à questão de um domínio mais aprofundado da leitura e da escrita, mesmo com a distinção entre “analfabetismo” (“incapacidade de usar a leitura e a escrita” [p. 36]) e “analfabetismo funcional” (“nível rudimentar”/“[capacidade] de decifrar frases curtas”, [p. 36]), proposta à época pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO). Em sua substituição começou a circular o termo “literacia”, originário da língua inglesa, que, a despeito das especificidades das interpretações a ele atribuídas em cada contexto¹, passou a designar, tanto na esfera educacional quanto no discurso político, uma visão mais complexa de aquisição da leitura e da escrita, referindo-se

[à] competência que permite às pessoas aceder ao universo dos materiais escritos e usá-los com êxito para enfrentar e resolver os diferentes desafios presentes na sociedade contemporânea, ou como a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos, tais como textos, documentos ou gráficos. A literacia é portanto encarada como fator altamente condicionante tanto do bem-estar individual, como do desenvolvimento económico (*EU High Level Group of experts in Literacy*, 2012). (VILAR, 2016, p. 36).

Nesse deslocamento da ideia de “alfabetização” para a de “literacia”, tem-se uma mudança de enfoque que transita da atenção outrora dada apenas à aquisição de técnicas de leitura para um olhar à leitura enquanto competência/capacidade de compreender e usar, socialmente, o que se lê. Ainda que em termos didático-pedagógicos ambas correspondam a competências complementares – pois um uso social da leitura depende de um domínio prévio de técnicas elementares de decifração, decodificação etc. –, tal distinção conceitual, como

¹ No Brasil, a ideia de “literacia” enquadra-se, na maioria das vezes, nas discussões sobre “letramento”, ainda que tais expressões nem sempre funcionem como sinônimo imediato.

também afirma Vilar (2016), passa a ganhar especial destaque e importância política no contexto de diretrizes e de avaliações educacionais internacionais, promovidas não apenas pela supracitada UNESCO, mas também por outras grandes instituições, como, por exemplo, a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE). Entendemos, no entanto, que, independentemente de se ter em vista a promoção ou a avaliação da capacidade basilar de leitura ou do domínio avançado dessa habilidade, muitos podem ser, ainda, os enfoques de ensino que orientam esses fins. Atendendo ao escopo da análise aqui proposta, destacamos três perspectivas possíveis: *leitura como decodificação*, *leitura como estratégia cognitiva* e *leitura como prática social* (DUARTE & MARCUSCHI, 2011).

No primeiro caso, o da *decodificação*, “a língua é vista como código e o texto, dotado de sentido único”, motivo pelo qual a leitura, e seu ensino, tem como enfoque, neste caso, a superficialidade/materialidade textual em detrimento de aspectos externos (tais como, aspectos “sociais, cognitivos, históricos e interacionais”) que possam ser relevantes à compreensão (DUARTE & MARCUSCHI, 2011, p. 41). Já a *leitura como estratégia cognitiva* é marcada, por sua vez, pela ênfase dada ao leitor, e não ao texto, remetendo à ideia de leitura enquanto atividade psicolinguística do leitor e, por isso, bastante subjetiva (pp. 41-42). Finalmente, a *leitura como prática social* ancora-se no processo de interação entre autor-texto-leitor, ao cogitar que “a leitura de um texto vai além do conhecimento dos aspectos linguísticos compartilhados pelos sujeitos envolvidos no processo” e que, assim, “o trabalho de compreensão é tido como construtivo, criativo e sociointerativo” (p. 42).

Esclarecemos que esses referenciais funcionam apenas como um ponto de partida, e que outras concepções de leitura que eventualmente se façam presentes nos planos nacionais de leitura do Brasil e/ou de Moçambique são também consideradas e discutidas no decorrer das análises. Nesse sentido, o procedimento de investigação consiste na leitura crítica e integral do corpus de pesquisa, a partir da qual desenvolvemos um estudo qualitativo atento, sobretudo, a adjetivações e a predicados atribuídos ao ato de ler, bem como a explicações acerca dos fins associados a essa prática. Embora apresentemos um panorama dos documentos, nossas considerações centram-se nas passagens em que seja possível identificar, de forma explícita ou implícita, definições de leitura e/ou quaisquer dados indiciários que nos permitam refletir, em alguma medida, sobre tal aspecto. Por conseguinte, desconsideramos em nossas ponderações capítulos ou seções, de ambas as cartilhas, que se afastem veementemente desse ponto de

discussão.

PLANOS NACIONAIS DE LEITURA DO BRASIL E DE MOÇAMBIQUE

***Plano Nacional do Livro e Leitura* (PNLL): a ênfase no acesso ao livro**

O PNLL foi instituído em 2006, tendo como cerne a outrora “Política Nacional do Livro” (lei nº 10.753/2003), aprovada em 2003, que autorizava a criação de projetos de fomento ao livro e à leitura no Brasil. Sem postular um conjunto de medidas restritivas e coercitivas, o plano surgiu no sentido de fornecer orientações aos estados e aos municípios, para que estes, de forma autônoma e atendendo a demandas locais, pudessem formular e colocar em prática políticas que respondessem aos objetivos do programa. No âmbito das políticas de leitura, o PNLL destaca-se ao unificar pautas e demandas históricas de promoção da leitura, bem como pelo alcance do programa.

O documento fundador e norteador por nós analisado, elaborado para servir de referência a gestores locais da área de educação, intitula-se *PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura* (2007) e totaliza 33 páginas. Nele, encontram-se cartas de apresentação assinadas, respectivamente, pelo então Ministro da Cultura, Gilberto Gil, e pelo Ministro da Educação à época, Fernando Haddad, seguidas de sete capítulos, sendo eles: 1. *Introdução*; 2. *Justificativa*; 3. *Princípios norteadores*; 4. *Objetivos e Metas*; 5. *Eixos de Ação*; 6. *Estrutura para a Implementação*; 7. *Financiamento*.

Na carta vinculada ao Ministério da Cultura, intitulada “PNLL e a dimensão cultural da leitura”, é já reivindicada uma perspectiva mais abrangente e sociocultural de leitura, com ênfase na figura de um leitor “especial”, que não somente “domina algumas habilidades fundamentais aprendidas em casa ou na escola” ou aquilo que é “exigido funcionalmente pelo texto”, mas sim um leitor que atende “a uma perspectiva cultural” de leitura (BRASIL/MinC/MEC, 2007, p. 4).

Com base nos pressupostos teóricos por nós sintetizados anteriormente, percebe-se, então, que o documento se afasta, em sua introdução, da ideia de *leitura como decodificação*, aproximando-se mais de concepções de *leitura como estratégia cognitiva*, em que o leitor assume protagonismo, e de *leitura como prática social*, ao associá-la a um processo “cultural”, ou seja, a um processo socialmente situado. Nesse sentido, é afirmado ser dever do Estado não

apenas a promoção da leitura em contexto escolar, cabendo também ao poder público “disponibilizar os instrumentos que faltam para a prática social de uma leitura em sentido mais pleno, sem a qual a cidadania fica incompleta” (BRASIL/MinC/MEC, 2007, p. 6).

É certo que a carta introdutória subsequente, assinada pelo Ministro da Educação, recorda que “o desenvolvimento de uma política pública voltada para a promoção do livro e para a formação de leitores depende, fundamentalmente, da participação dos sistemas públicos de ensino” (BRASIL/MinC/MEC, 2007, pp. 8-9). Assim, são destacadas pelo referido Ministério medidas já adotadas à época pelo governo, que estariam alinhadas com a concepção de política pública de promoção da leitura endossada pelo PNLL, tais como a formação continuada de funcionários da comunidade escolar e a ampliação de bibliotecas escolares (p. 9). Contudo, embora a rede escolar não tenha sido esquecida, verifica-se no desenrolar do documento um reforço, de modo geral, da ideia de se pensar a promoção da leitura para além dos muros das escolas. Conforme expomos adiante, predomina no PNLL a atenção dirigida a contextos coletivos e comunitários de leitura, sobretudo de viés extraescolar, como bibliotecas públicas e livrarias.

A despeito disso, a problemática do analfabetismo, diretamente relacionada à esfera escolar, não é ignorada pelo documento matriz, dado que, para além da exposição de dados a ela relativos, a necessidade de articulação do PNLL à *Educação de Jovens e Adultos* (EJA), por exemplo, é reconhecida em diferentes passagens da cartilha. Porém, já na carta de abertura assinada pelo Ministro da Cultura, é anunciado que nem o “analfabeto absoluto” nem o “analfabeto funcional” constituem-se um público alvo do PNLL, uma vez que “o objeto das políticas culturais” deve ser, e “está sendo”, “o pior tipo de analfabeto”, aquele que sabe ler, mas não o faz (BRASIL/MinC/MEC, 2007, pp. 5-6).

Tal argumento, retirado da poesia de Mário Quintana, é melhor fundamentado na seção “2. Justificativa” (pp. 14-19), em que se afirma que, apesar da tendência de diminuição do “analfabetismo absoluto”, bem como do aumento dos que atingem um nível “básico” de alfabetismo, é ainda baixo o número dos que atendem ao nível de um “alfabetismo pleno”, ou seja: “isso equivale a dizer que ao mesmo tempo em que milhões de brasileiros ingressam a cada ano na categoria de leitores em potencial, outros milhões saem pela porta dos fundos – a do alfabetismo funcional” (BRASI/MinC/MEC, 2007, p. 16), havendo, assim, a necessidade de medidas complementares às políticas de alfabetização, como se propõe o PNLL.

Nesse sentido, as condições de desigualdade social verificadas na sociedade brasileira não são discutidas no PNLL com atenção exclusiva à desigualdade de acesso à escola e, por conseguinte, à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, desafios que, segundo recorda o documento, vêm sendo eficientemente enfrentados por políticas específicas. Ao invés disso, pensa-se a questão da desigualdade também sob o prisma da desigualdade de acesso material ao livro, tal como evidencia o próprio nome do programa: “Plano Nacional **do Livro** e Leitura” (destaque nosso).

A priori, o documento posiciona-se, de fato, a favor de um plano de leitura de duplo enfoque, como se observa na listagem dos “princípios do plano”, que postula uma ação “dialética”, preocupada tanto com “questões que envolvem a leitura” quanto com “problemas relativos à cadeia produtiva do livro” (BRASI/MinC/MEC, 2007, p. 24). Trata-se de uma escolha justificada pelo diálogo que o documento inaugural do PNLL declara firmar com os fatores, qualitativos e quantitativos, elencados pela UNESCO no que tange à leitura, entre os quais se encontra, justamente, a questão do acesso e do preço do livro, ao lado de diretrizes ligadas ao papel da escola e da família, assim como da importância do espaço a ser ocupado pelo livro dentro do “imaginário social” (BRASIL/MinC/MEC, 2007, p. 20).

É essa uma das seções em que demandas e perspectivas globais, e não apenas locais, demonstram certa influência na configuração do plano de leitura brasileiro. Após essa referência à UNESCO, a recuperação dos maus resultados obtidos pelos jovens brasileiros no quesito “letramento em leitura” do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA* (2000), coordenado pela OCDE, revela que os parâmetros utilizados na avaliação internacional são considerados/direcionam os parâmetros a serem focalizados pelo plano nacional de leitura do Brasil, momento em que a noção de “letramento” (na condição de sinônimo de “literacia”) ganha espaço na cartilha:

O Brasil foi o último colocado na avaliação sobre o letramento em leitura obtido por jovens de 15 anos de 32 países industrializados naquele Relatório nessa pesquisa [sic] em que o conceito de leitura em pauta não se resume à noção muito freqüente de mera decodificação e compreensão literal de textos escritos, mas à capacidade de o jovem compreender e utilizar textos de variada natureza para alcançar seus objetivos, desenvolvendo conhecimentos e participando ativamente da sociedade. Daí porque a expressão *letramento* foi escolhida para refletir a complexidade das variáveis em jogo, a amplitude de conhecimentos, habilidades e competências em causa [...]. (BRASIL/MinC/MEC, 2007, p. 17).

Nota-se que a menção ao PISA leva o PNLL a refutar mais uma vez concepções aliadas à *leitura como decodificação*, e, admitindo como cerne a problemática da *literacia*, a reforçar percepções de *leitura como prática social*. Para além de tais dados indiciários, o documento registra de forma explícita esse posicionamento na seção “3. Princípios norteadores”:

A concepção de leitura focalizada pelo Plano é aquela que ultrapassa o código da escrita alfabética e a mera capacidade de decifrar caracteres, percebendo-a como um processo complexo de compreensão e produção de sentidos, sujeito a variáveis diversas, de ordem social, psicológica, fisiológica, lingüística e outras; uma perspectiva mecanicista da leitura, que pretende reduzir o ato de ler a mera reprodução do que está no texto, tem sido um dos mais graves obstáculos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A leitura configura um ato criativo de construção de sentidos, realizado pelos leitores a partir de um texto criado por outro(s) sujeito(s). (BRASIL/MinC/MEC, 2007, p. 21).

É curioso perceber, no entanto, que, mesmo nesse excerto, persiste a negação de perspectivas “mecanicistas” de leitura em detrimento de uma explanação sobre quais seriam, afinal, as especificidades da concepção de leitura a ser focalizada pelo plano. Conceitualiza-se, assim, mais pela negação daquilo que não se pretende promover, e menos pela explicação pormenorizada do que se almeja em termos de perspectiva de leitura, o que torna por vezes pouco claros os sentidos e os efeitos práticos da concepção *social* de leitura sugerida pelo plano.

Ocorre que, de acordo com nossa análise, o objetivo de se promover em igual medida tanto o *livro* quanto a *leitura* não parece ser bem sustentado ao longo das diferentes seções da cartilha do PNLL, que, contrastando com a meta anunciada a priori, acaba por revelar certa prevalência do primeiro foco de ação, o livro, em vez do segundo, a leitura, razão pela qual o sentido de *prática social* presente no documento parece ecoar, muitas vezes, a ideia do espaço por onde os livros devam circular (no caso, para além dos muros das escolas) e não necessariamente o viés sociointerativo do ato de ler. Dito de outra forma, a ênfase no consumo de livros dada pelo PNLL deixa em segundo plano, com frequência, uma diferenciação mais aprofundada do tipo de leitura que se deseja promover (ANJOS; PASSIANI & SALOM, 2016, p. 107).

A pretensão de dar acesso físico/material ao livro assume, portanto, protagonismo no PNLL, sendo sustentada pela premissa de que a desigualdade social no Brasil passa pela desigualdade de poder aquisitivo de seus leitores e pela desigual distribuição de bibliotecas e de livrarias no território nacional (BRASIL/MinC/MEC, 2007, pp. 6-7; pp. 18-19). Não por

acaso, no que se refere à autoria da referida cartilha, soma-se à atuação de educadores e acadêmicos a participação de “representantes de toda a cadeia produtiva do livro – editores, livreiros, distribuidores, gráficas, fabricantes de papel, escritores, administradores, gestores públicos e outros profissionais do livro” (p. 12). Por conseguinte, identificam-se, na seção “4. Objetivos e metas” do documento, dez metas (de um total de quinze objetivos de curto, médio e longo prazo) atentas, em maior ou menor grau, à questão do acesso:

- a) Formar leitores, buscando de maneira continuada substantivo aumento do índice nacional de leitura (**número de livros lidos por habitante/ano**) em todas as faixas etárias e do nível qualitativo das leituras realizadas;
- b) implantação de biblioteca em todos os municípios do país (em até 2 anos);**
- c) realização bienal de pesquisa nacional sobre leitura;
- d) implementação e fomento de núcleos voltados a pesquisas, estudos e indicadores nas áreas da leitura e do livro em universidades e outros centros;
- e) concessão de prêmio anual de reconhecimento a projetos e ações de fomento e estímulo às práticas sociais de leitura;
- f) expansão permanente do número de salas de leitura e ambientes diversificados voltados à leitura;**
- g) identificação e cadastro contínuos das ações de fomento à leitura em curso no país;
- h) identificação e cadastro contínuos dos pontos de vendas de livros e outros materiais impressos não periódicos;**
- i) elevação significativa do índice de empréstimos de livro em biblioteca (sobre o total de livros lidos no país);**
- j) aumento do número de títulos editados e exemplares impressos no país;**
- l) elevação do número de livrarias do país;**
- m) aumento da exportação de livros; expansão do número de autores brasileiros traduzidos no exterior;**
- n) aumento do índice per capita de livros não-didáticos adquiridos; ampliação do índice de pessoas acima de 14 anos, com o hábito de leitura que possuam ao menos 10 livros em casa;**
- o) estimular a criação de planos estaduais e municipais de leitura (em até 3 anos),
- p) apoiar o debate e a utilização de copyrights não-restritivos (copyleft e creative commons), equilibrando direito de autor com direitos de acesso à cultura escrita.** (destaque nosso) (BRASIL/MinC/MEC, 2007, pp. 25-26).

A partir dessa análise, pode-se cogitar que a consolidação da leitura enquanto *prática social* está bastante vinculada, no PNLL, à ampliação dos espaços comunitários/sociais de leitura (bibliotecas, livrarias) e a uma maior produção e circulação de exemplares impressos na sociedade em geral. No excerto anterior, apenas cinco objetivos restringem-se a ações de outro teor, com destaque ao incentivo a pesquisas acadêmicas, bem como à formulação de estratégias que contribuam para a implantação do PNLL. Dessarte, uma das interpretações possíveis sobre as premissas do plano é a de que “a causa (ao menos parcial) dos baixos índices de leitura é a pouca disponibilidade de livros na sociedade” (ANJOS; PASSIANI & SALOM, 2016, p. 103).

Também o capítulo “5. Eixos de Ação” recupera essa visão. Dos quatro eixos anunciados para o PNLL – sendo eles: 1. *Democratização do acesso*; 2. *Fomento à leitura e à formação de mediadores*; 3. *Valorização da leitura e comunicação*; e 4. *Desenvolvimento da Economia do Livro* (BRASIL/MinC/MEC, 2007, pp. 26-30) –, o primeiro e o quarto voltam-se à reafirmação da dimensão material do livro. Veja-se, a exemplo, o Eixo 1 propor medidas em prol de bibliotecas e espaços de leitura municipais e escolares, assim como da distribuição de livros, e o Eixo 4 evocar medidas econômicas de fomento à produção, distribuição e consumo de exemplares impressos. Nota-se, então, que há o intuito de “transformar o ‘não leitor’ em ‘consumidor de livros’” (ANJOS; PASSIANI & SALOM, 2016, p. 107), pois, de acordo com as prerrogativas do plano, o Estado, ao “ampliar o número de livros à disposição da população”, está promovendo com isso “direitos de cidadania” (BRASIL/MinC/MEC, 2007, p. 6).

É igualmente interessante verificar que o Eixo 2, ao tratar especialmente da formação de mediadores de leitura, também não reduz a discussão ao trabalho de educadores e ao papel da comunidade escolar, visto que esse eixo de ação preconiza que iniciativas afins alcancem também o âmbito das empresas (BRASIL/MinC/MEC, 2007, p. 29) e de quaisquer outras comunidades (p. 28). Se lido em conjunto com o Eixo 3, que visa instaurar, por sua vez, a valorização social do livro e da leitura, é possível concluir que o PNLL constitui-se de fato uma política mais cultural que educacional, à medida que entende o livro como um bem cultural (e de consumo) a ser democratizado, a alcançar toda a população, independentemente do grau de escolaridade.

Cabe mencionar, por fim, que o caráter de política de Estado do campo da Cultura, tal qual adotado pelo PNLL, é explicado a partir das “três dimensões”, não hierarquizadas, que definiam, à época, as políticas culturais conduzidas no Brasil, “a [dimensão] econômica, a do direito de cidadania e a do valor simbólico” (BRASIL/MinC/MEC, 2007, p. 5), as quais servem bem às considerações finais desta seção.

Enquanto a terceira dimensão atrela-se sobretudo às supracitadas diretrizes da UNESCO acerca do imaginário social e do poder simbólico do livro e da leitura, a segunda, sendo a mais frisada pela cartilha, expressa-se, por exemplo, através da reiteração de que “é dever do Estado não apenas propiciar o aprendizado da escrita e da leitura, [...] mas disponibilizar os instrumentos que faltam para a prática social de uma leitura em sentido mais pleno, sem a qual a cidadania fica incompleta” (BRASIL/MinC/MEC, 2007, p. 6). Como é referido, o ato de ler

é um caminho tanto para a “promoção da nossa diversidade cultural” quanto para “a construção de um ambiente social qualificado, participativo, pacífico e democrático” (p. 5). Em relação à dimensão econômica – pouco debatida no documento –, tem-se, para além de pontual menção às implicações de ordem econômica trazidas pelos *déficits* em literacia (BRASIL/MinC/MEC, 2007, p. 15), a reafirmação da necessidade de articulação do Estado e do mercado, sendo este quase um sinônimo de mercado livreiro (p. 24).

Em certa medida, trata-se, nos três casos, de “dimensões” orientadas para a promoção ou a valorização do livro e da leitura que o PNLL reivindica, em diferentes passagens, e que vão ao encontro de certo viés social da leitura, para o qual o acesso ao livro, na condição de bem simbólico, é tido como crucial.

Plano Nacional de Acção de Leitura e Escrita (PNALE): “ler e escrever em casa, ler e escrever na escola, ler e escrever na comunidade”, mas sobretudo “ler e escrever na escola”

O PNALE iniciou-se em 2017 como uma política de Estado vinculada ao *Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano* (MINEDH) de Moçambique, no contexto do *Programa Quinquenal do Governo 2015 –2019*, no qual o trabalho com as habilidades e competências concernentes à leitura e à escrita comparece como uma prioridade (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 5). Tendo como lema a expressão “Ler e escrever em casa - Ler e escrever na escola - Ler e escrever na comunidade”, o plano anuncia-se como uma ação em que devem colaborar entidades públicas e privadas, bem como seus três agentes principais: a família, a escola e a comunidade.

O documento de referência por nós analisado intitula-se *Plano Nacional de Acção de Leitura e Escrita* (PNALE) e totaliza 40 páginas. Nele, encontra-se o prefácio assinado pela então ministra Conceita Ernesto Xavier Sortane, seguido de nove capítulos: 1. *Introdução*; 2. *Objectivos*; 3. *Condições para a leitura e escrita*; 4. *Princípios norteadores*; 5. *Áreas de intervenção*; 6. *Avaliação da fluência de leitura*; 7. *Monitoria e avaliação*; 8. *Implementação*; 9. *Financiamento*.

Já no prefácio, evidencia-se que a questão da leitura e da escrita no contexto escolar assume um lugar de destaque no PNALE, visto que o primeiro ponto ressaltado pelo documento

é, justamente, o “insucesso escolar” observado entre os alunos moçambicanos, sendo marcado como interlocutor desse debate o próprio professor, por meio do uso de vocativos como “caro professor”, “senhor professor” (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 3). O plano é apresentado, portanto, como uma das ações formuladas pelo MINEDH para enfrentar esse desafio, ao lado de medidas voltadas, por exemplo, à revisão curricular, ao fornecimento de material escolar, à ampliação do Ensino Bilíngue e à introdução do ensino de línguas moçambicanas em séries específicas, entre outras (p. 6). Na subseção “justificativa”, é afirmado que “[se] pretende que o PNALE esteja centrado na formação de professores, nos programas curriculares e pedagógicos, bem como no ambiente de leitura escrita” (p. 9), havendo predileção ao longo do texto por aquilo que engloba o Ensino Primário, possivelmente devido ao objetivo de “erradicação do analfabetismo”, meta estabelecida pelo *Sistema Nacional da Educação* (SNE) e recuperada nas justificativas do plano (p. 6).

Não são feitas na cartilha significativas menções a diretrizes internacionais para o campo da leitura, mas a escolha por dar especial atenção à comunidade escolar encontra respaldo numa referência, ainda que breve, à UNESCO, acerca da importância da aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais para “todas as tarefas que [a criança] tem que enfrentar futuramente” (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 7).

É certo que, de modo geral, a necessidade do envolvimento da família e da comunidade nesse processo também tem seu lugar nas diretrizes dadas pelo documento. No capítulo “4. Princípios norteadores”, especificamente no tocante ao princípio da “a) promoção de hábitos de leitura”, elenca-se, em igual medida, o papel a ser desempenhado por cada um dos agentes que dão forma ao lema do plano – família, escola e comunidade. Primeiramente, postula-se a sensibilização “[d]os pais e encarregados de educação sobre a importância do livro, para além de incentivá-los a lerem obras de autores moçambicanos, tanto em Português como nas línguas moçambicanas” (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 9). Com relação às escolas, alerta-se quanto a sua função no que concerne, entre outros pontos, ao trabalho com a “leitura obrigatória”, a “leitura complementar” e a “leitura de lazer” (p. 9). Por fim, acerca da comunidade, frisa-se a relevância de “iniciativas de âmbito local, em articulação com os animadores de leitura e outros agentes” (p. 10).

Com base nessas orientações, e considerando outras passagens do documento, nota-se, de um lado, a reiteração da ideia de que a escola não deve agir sozinha na promoção da leitura

e da escrita, ao mesmo tempo em que, de outro, assume-se a esfera escolar como enfoque maior do PNALE. Na seção “2. Objectivos”, esse aspecto é explicitado:

2. Objectivos

a) Objectivo Geral

- Melhorar os níveis de aprendizagem da leitura e escrita.

b) Objectivos Específicos

- Criar condições favoráveis ao desenvolvimento do gosto pela leitura na escola, na família e na comunidade;
- Realizar acções de superação pedagógica, no âmbito da leitura e escrita, constantes do currículo;
- Capacitar professores e animadores de leitura em actividades que estimulem o prazer de ler e escrever entre crianças, jovens e adultos;
- Avaliar a fluência da leitura e escrita. (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 8).

Em consonância com tais objetivos, também o detalhamento das “áreas de intervenção” do PNALE, exposto no capítulo 5, dedica duas de três frentes ao ensino-aprendizagem da leitura. Com exceção da área de atuação denominada “5.2. Ambiente de leitura e escrita” (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 20) – na qual são indicadas ações mais abrangentes e diversificadas, envolvendo desde a criação de espaços, de exposições, de prêmios e de clubes de leitura, até sugestões mais pormenorizadas, como a de “construir árvores e murais de leitura”(p. 20) –, as demais áreas tratam, em específico, do “5.1. Currículo” (p. 15) e da “5.3. Formação inicial e em exercício de Professores” (p. 21), permitindo-nos pensar melhor, a partir delas, quais são as concepções de leitura que parecem nortear o plano moçambicano.

A despeito de não termos encontrado no documento nenhuma definição explícita do conceito de leitura que fundamenta o plano, chega-se a pontuar entre os “princípios norteadores”, aqui já citados, os diferentes “tipos” ou finalidades de leitura a serem seguidos pela escola, a saber, conforme registrado anteriormente: a leitura cuja finalidade é a instrução/formação, denominada de “leitura obrigatória”; a leitura que visa à consolidação da prática, ou “leitura complementar”; e, finalmente, a “leitura de lazer”, voltada à criação do gosto pela leitura (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 9). Trata-se, nesse caso, de instruções práticas relevantes, mas que pouco informam quanto aos subsídios teóricos/conceituais que as embasam, a exemplo de outros registros afins feitos no documento, como a listagem das diferentes “modalidades de leitura” (“silenciosa”, “em voz alta” etc.) (p. 18).

Contudo, nas passagens que tratam do currículo enquanto uma das “áreas de intervenção” do PNALE, é possível identificar indícios de embasamentos conceituais. Na descrição das

“três fases de aprendizagem” da leitura e da escrita às quais o currículo deve se atentar (“fase cognitiva”, “fase de domínio” e “fase de automatização”), tem-se nas entrelinhas uma aproximação de algumas concepções por nós elencadas, uma vez que, de acordo com a cartilha, a dita “fase cognitiva” (“um complexo de tratamento da informação”) difere, por exemplo, da “fase de domínio” da competência leitora (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 16). Em nossa percepção, isso poderia significar, em certa medida, que, segundo o PNALE, o conceito de *leitura como decodificação* pode servir a determinadas fases do ensino-aprendizagem, sobretudo às fases iniciais, sem se configurar, porém, a única concepção de leitura a ser vislumbrada pelo plano. Todavia, a despeito dessa impressão, chama-nos igual atenção um dos capítulos finais da cartilha, o capítulo 6, dedicado exclusivamente à “Avaliação da Fluência de Leitura”, em que se preveem avaliações muito atreladas a uma visão de língua como código, ancorada na aferição “[da] velocidade de leitura de palavras por minuto; [do] número de erros (que deve ser inferior a 5% das palavras lidas); [da] prosódia, que se refere à entoação e ritmo da leitura” (OLIVEIRA & CHADWICK, 2008, p. 13 apud MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 23).

É fato que a avaliação do quesito “fluência” ganha sentido ao termos em consideração que o português corresponde a uma língua estrangeira, e não à língua materna/primeira língua, para muitos alunos. Mas a ausência de especificações sobre, por exemplo, a possibilidade de se avaliar o uso social da língua, o grau de literacia, etc., faz-nos pensar se as avaliações do PNALE permanecerão restritas, de um lado, a tal verificação técnica de fluência e, de outro, apenas ao “acompanhamento e [à] verificação da implementação das actividades” do plano (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 24), intenção avaliativa repetidas vezes anunciada na cartilha.

Na inexistência de uma exposição mais contundente da concepção de leitura do PNALE, cabe olharmos, por exemplo, para a relação estabelecida entre leitura e cidadania no documento, a fim de depreendermos eventuais significados sociais atribuídos à prática. De início, a instituição do plano é relacionada ao Artigo 48, número 1, da Constituição da República de Moçambique, que garante o “direito à liberdade de expressão, à liberdade de imprensa, bem como, ao direito à informação” a todos os cidadãos (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 5). Nesse sentido, consideram-se as competências da leitura e da escrita “uma ferramenta básica da comunicação do Homem”, assim como “a chave para o engendramento de um saber já

adquirido, fazendo com que o Homem se torne cidadão inserido na civilização moderna, com perfeito domínio dos símbolos da comunicação” (p. 7).

De todas as seções, o subcapítulo “b) Práticas sociais, cidadania e diversidade cultural”, pertencente aos “princípios orientadores” do plano, é o que mais reforça esse ponto. Esclarece-se nele que é necessário considerar o “rico mosaico cultural e linguístico” moçambicano, visto que a diversidade e a pluralidade cultural constituem os pilares de “uma sociedade multicultural e democrática” (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 11). Vê-se então que a ideia de *leitura como decodificação* é, em algum grau, extrapolada, à medida que se vincula a leitura de textos a uma possibilidade de leitura de mundo, de um uso social da leitura. Trata-se de uma hipótese fundamentada também na segunda e última breve menção feita à UNESCO, na qual são feitas referências a estudos que investigam, uns mais outros menos, a questão da literacia, muito embora o conceito não seja nomeado:

Como mostram os estudos até aqui realizados, a leitura e a escrita constituem habilidades fundamentais para a aprendizagem. Autores como Reis e Aragão (1990), Castanho (2002), Dias e Mendonça (2004) corroboram a posição da UNESCO (1973) na ideia de que a leitura e a escrita, para além de desempenharem um papel fundamental na aprendizagem de todos os conteúdos curriculares, podem permitir alcançar outros objectivos, como por exemplo, alargar a cultura geral através do acesso a outros níveis do saber e à informação (jornais, revistas, etc.); abrir novas hipóteses para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita (mediante o contacto com novas e variadas formas de expressão); enriquecer o vocabulário, para além de criar nos alunos o prazer de ler. (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 6).

A título de fechamento, vale enfatizar que, conforme afirmamos anteriormente, o PNALE não estabelece grandes vínculos com órgãos internacionais, sendo a UNESCO a única instituição internacional por ele pontualmente recuperada. Em vez disso, preponderam citações a parâmetros e a levantamentos nacionais, como “SAQMEQ (2007)”, “INDE (2013) e (2016)” (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 7). Estas referências indiciam uma atenção com demandas locais para a área de leitura, como a repetida indicação de que a promoção da leitura em português seja pensada conjuntamente com a promoção da leitura em línguas moçambicanas. Preconizam-se, por conseguinte, iniciativas que se mostrem produtivas ao atendimento da diversidade linguística e cultural do país e ao respectivo fortalecimento do Ensino Bilíngue, como, por exemplo, a “compilação de histórias locais [em línguas moçambicanas e portuguesa], escritas e ilustradas por voluntários da comunidade”

(MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 19; p. 29); a divulgação e a leitura de autores moçambicanos (p. 11; p. 13); e uma formação de professores que incluía “a instrução em línguas locais e projectos práticos baseados em evidências para a transição cuidadosa para português” (p. 23)².

Finalmente, a exemplo do plano de leitura brasileiro, é preciso registrar que o PNALE não ignora o problema do acesso ao livro. Apesar de não assumir protagonismo na cartilha, ele se revela importante pois ocupa quase a totalidade de dois dos cinco itens que integram a descrição das “3. Condições para a leitura e escrita” previstas pelo plano:

- i. A nível nacional, o livro deve ocupar destaque e deve ser valorizado pela população estudantil e não estudantil.
- ii. Devem existir famílias de leitores que se interessem pelo livro e que compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e as novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afectivas em torno da leitura e escrita.
- iii. As escolas devem ser capazes de formar leitores, como por exemplo, professores, bibliotecários, mediadores de leitura, entre outros, munindo-lhes de estratégias e de recursos com vista ao alcance dessa finalidade.
- iv. Deve ser garantido o acesso ao livro nas escolas, com a disponibilidade de um número suficiente do acervo bibliográfico.**
- v. O preço do livro deve ser acessível para o grande número de potenciais leitores.** (destaque nosso) (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 8).

Em suma, o documento inaugural do PNALE não nos permite apontar com clareza qual é a concepção de leitura privilegiada pelo programa, posto que seu texto se aproxima de ideias que vão ao encontro ora de uma leitura de cunho técnico/de decodificação ora de uma leitura socialmente situada. Entre os dados indiciários por nós recolhidos, relativos a especificações sobre o “tipo” ou sobre os “fins” da leitura almejada pelo plano situam-se, sobretudo, diretrizes que tocam a questão da leitura escolar, corporizadas no fato de a escola corresponder ao agente ao qual é dada maior atenção.

CONCLUSÕES

No tocante às relações firmadas entre leitura e democracia, a questão do *acesso* à leitura (no sentido de *possibilidade* e de *direito* à leitura) pode ser compreendida “como uma **condição**

² Há outros aspectos que tocam a questão da diversidade no PNALE, mas que, por revelarem pouco acerca das concepções de leitura do programa, foram por nós desconsiderados ao longo da análise, tais como: a proposta de bibliotecas móveis para atender zonas rurais e comunidade isoladas (MOÇAMBIQUE/MINEDH, 2017, p. 13) e a postulação de iniciativas voltadas à promoção da leitura e da escrita no âmbito da “educação especial” (p. 14).

para uma plena democracia cultural, porque desta faz parte, ou desta *deve* fazer parte, uma distribuição equitativa das possibilidades de leitura e do direito à leitura” (SOARES, 2008, p. 28). Além disso, é igualmente possível encarar a leitura menos como “condição” e mais como **instrumento de promoção** dessa democracia, dado seu poder “de democratizar o ser humano, em suas relações com a sociedade e a cultura” (ibidem).

Ao analisarmos o PNLL e o PNALE, notamos que os dois tipos de relação são reivindicados, em maior ou menor medida, pelos programas. Tanto em um, quanto em outro, verificamos uma discussão da “*democratização da leitura para o indivíduo*” e da “*democratização do indivíduo pela leitura*” (SOARES, 2008, p. 28), nomeadamente pela referência, nos documentos, ao acesso igualitário ao livro (na qualidade de bem cultural) como uma prerrogativa de sociedades democráticas, bem como ao papel da leitura na vida social e no exercício da cidadania.

Foi bastante claro que no caso brasileiro a problemática do acesso desigual ao livro não fica restrita a uma pontual menção, mas assume um protagonismo não identificado no PNALE. Anunciando-se como uma política cultural, e não educacional, o PNLL refuta, em diferentes passagens de sua cartilha, concepções estritamente técnicas de leitura (entre as quais se destaca aquela que denominamos de *leitura como decodificação/decifração*) e prescreve visões de *leitura como prática social*, sempre com atenção ao papel social do livro enquanto bem cultural. Trata-se, no entanto, de alusões conceituais embasadas sobretudo na negação de perspectivas “mecanicistas” de leitura, e não em explicações pormenorizadas do viés da leitura a ser focalizada pelo plano, isto é: o PNLL parece posicionar-se mais pelo afastamento de determinadas percepções de leitura do que pela discussão aprofundada do conceito que de fato o orienta. A nosso ver, o adjetivo “social”, para além de remeter ao viés sociointeracionista do ato de ler, confunde-se, por vezes, com a ideia do espaço pelo qual se espera que os livros circulem, ou seja, não apenas na esfera escolar, mas na esfera *social* de modo mais amplo.

No PNALE, por sua vez, não foi possível identificar a concepção de leitura assumida pelo plano. É certo que o enfoque dado ao papel da esfera escolar faz com que se encontre em sua cartilha esclarecimentos didático-metodológicos relativos, por exemplo, aos “fins” da leitura escolar (“obrigação”, “complementação” ou “lazer”) ou então a suas distintas modalidades (“silenciosa”, “em voz alta”), não correspondendo, porém, a apontamentos que se desdobrem ou que se articulem a fundamentações conceituais sobre leitura. A despeito, contudo,

da inexistência de posicionamentos explícitos, identificamos no PNALE dados indiciários tanto de visões mais técnicas quanto de perspectivas mais sociais de leitura, a depender da seção do documento. Nesse sentido, pode-se admitir que o plano moçambicano extrapola a ideia de *leitura como decodificação*, ainda que, para isso, não se sobreponha de forma contundente nem explícita nenhuma outra concepção de prática leitora.

Registradas as dissonâncias conceituais, cabe, por fim, um olhar mais abrangente aos contextos de Brasil e de Moçambique, visando compreender melhor o recorte das ações adotadas por cada plano de leitura – a saber, a preocupação sobretudo de viés cultural, no primeiro, e a maior preocupação com o viés escolar da leitura, no segundo.

Enquanto o documento inaugural do PNLL esclarece que os bons resultados das políticas de alfabetização adotadas nas últimas décadas justificam a tomada de novas e amplas medidas para a promoção de leitores, o que explica a inscrição do plano no rol das políticas culturais, a cartilha do PNALE rememora a necessidade de erradicação do analfabetismo e de consolidação do ensino bilíngue ainda almejada pelo governo do país. Percebemos, apesar disso, que há no desenrolar dos dois documentos o intuito de que tais políticas sirvam, mesmo que por caminhos distintos, ao combate de desigualdades, contribuindo para a formação de leitores capazes de realizar novas leituras do mundo. Isso significa que, embora a reivindicação da leitura como *condição* para a democracia cultural seja diferente no PNLL e no PNALE, em ambos a ideia da leitura como *instrumento* democrático que forma para a cidadania constituiu-se como um ponto comum, pois, resguardadas as particularidades por nós constatadas, nos dois planos a importância da leitura para a vida em sociedade é reafirmada, seja ela direcionada ao âmbito cultural ou à esfera escolar.

REFERÊNCIAS

ANJOS, G. dos; PASSIANI, E.; SALOM, J. S. “Para um país de leitores: Para um país de leitores: uma análise uma análise uma análise do Plano o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)”. **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, 2016, pp. 97-110.

BRASIL/MinC/MEC. *PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura*. MinC/MEC: Brasília-DF, 2007. **Disponível em:** <https://www.oei.es/historico/fomentolectura/pnll_brasil.pdf>. **Acesso em:** 20/05/2020.

DUARTE, S. M. X.; MARCUSCHI, B. “Documentos oficiais do Ensino Médio e formação do leitor”. **DLCV** - João Pessoa, v.8, n.1, jan/jun 2011, pp. 39-56.

IBGE. *Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas*, 2012. **Disponível em:** <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>>. **Acesso em:** 20/05/2020.

INE. *IV Recenseamento geral da população e habitação 2017 - resultados definitivos*. INE: Maputo, 2019. **Disponível em:** <<http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional.pdf>>. **Acesso em:** 20/05/2020.

MOÇAMBIQUE/MINEDH. *Plano Nacional de Acção de Leitura e Escrita (PNALE) - Ler e escrever em casa, Ler e escrever na escola, Ler e escrever na comunidade*. MINEDH: Maputo, 2017. **Disponível em:** <<https://www.joint.org.mz/public/assets/documentos/c2a6e333919693b508262e599a2a0b4b.pdf>>. **Acesso em:** 20/05/2020.

NÓVOA, A. “Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez digressões sobre um programa de investigação”, **Revista Brasileira de História da Educação**, n° 1, jan./jun. 2001, pp. 161-186.

SOARES, M. “Leitura e democracia cultural”, in. PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*, Belo Horizonte: Ceale - Autêntica, 2008, pp. 17-34.

VILAR, M. I. G. M. V. *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados*. **Tese de Doutorado** - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, UNL: Lisboa, 2016.

READING CONCEPTIONS IN BRAZILIAN AND MOZAMBIKAN NATIONAL READING PLANS

ABSTRACT

To do so, Brazilian and Mozambique national reading plans were analysed in order to identify the reading conceptions that underlie them, and the possible convergence and divergence points between them. Specifically, the study also intended to make a historical record of the motivations and the application of reading policies in these two Portuguese-speaking countries. The analysis of the official documents of these policies followed, as a theoretical basis, reading perspectives that guide school practice. This analysis allowed to understand that none of the plans mentioned in depth the reading conceptualizations, although the Brazilian plan explicitly announces a vision of reading as being a social practice and the Mozambican plan oscillates between different perceptions of the reading act. In addition, the first one privileged access to books as a cultural asset, while the second one directs special attention to the reading promotion in the school sphere. Despite such dissonances, on both plans the reading competence is identified as a condition and/or an instrument for the citizenship exercise and for the cultural diversity affirmation.

Keywords: Teaching Reading. Literacy. Reading policies.

CONCEPTOS DE LECTURA EN LOS PLANES NACIONALES DE LECTURA DEL BRASIL Y MOZAMBIQUE

RESUMEN

Es importante conocer los conceptos de lectura que sustentan su práctica. Para ello, se analizaron los planes nacionales de lectura de Brasil y Mozambique con el objetivo de identificar los conceptos de lectura que los sustentan, y los puntos de convergencia y divergencia entre ellos. Concretamente, el estudio también pretendía hacer un registro histórico de las motivaciones de las políticas de lectura en estos dos países de Lengua Portuguesa. El análisis documental de las cartillas oficiales que presentaban estas políticas siguió, como base teórica, las perspectivas de lectura que guían la práctica escolar. Este análisis mostró que ninguno de los planes se refiere en profundidad a los conceptos de la lectura, aunque el plan brasileño anuncia explícitamente una visión de la lectura como práctica social y el plan mozambiqueño oscila entre diferentes percepciones del acto de la lectura. Además, el primero privilegia el acceso a los libros como un bien cultural, mientras que el segundo dirige una atención especial a la lectura en el ámbito escolar. A pesar de esas disonancias, en ambos planes la competencia lectora se señala como una condición y/o un instrumento para el ejercicio de la ciudadanía y para la afirmación de la diversidad cultural.

Palabras clave: Enseñanza de la lectura. Literacia. Políticas públicas para la lectura.

Agradecimentos

O trabalho de Ana Paula dos Santos de Sá foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (processo nº 88887.474608/2020-00) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (processo n.º 140725/2015-6).

Submetido em: junho de 2020.

Aprovado em: junho de 2020.

Publicado em: julho de 2020.