

2.

Em busca de uma nascente teórico-metodológica

*Restituir às pessoas com quem trabalhamos o
saber científico que se permitiu construir é uma
idéia relativamente recente que, por muito tempo,
escapou completamente aos pesquisadores.
A restituição não é um ato caridoso [...] porque a
epistemologia é, antes de tudo, política.
Lourau¹*

Muitas pesquisas nas áreas da Educação e da Literatura têm-se desenvolvido nas universidades, apresentando novas categorias como as que distinguem não-alfabetizados e analfabetos funcionais ou alfabetização e letramento. Outras buscam explicações para o insucesso dos alunos, creditando-o a ideologias como a da deficiência cultural ou a da carência.

Há aquelas que, revendo a história da educação no Brasil, procuram pistas para elucidar as causas das dificuldades que a escola enfrenta quando se trata de alfabetizar e promover a leitura. Entre estas últimas está a que deu origem ao Proler e que foi desenvolvida entre 1984 e 1989, apresentando como conclusão uma avaliação crítica das ações do Estado na promoção da leitura, no período entre 1889 e 1989, ou seja, em cem anos do período republicano. A síntese desta avaliação compõe o texto de apresentação do documento “Anteprojeto para uma Política Nacional de Incentivo à Leitura”², onde se registra, em especial, o resultado das análises das últimas quatro décadas, ou seja, a partir dos anos cinquenta. Estas análises concluem que falta decisão política na promoção da leitura, no país, e que as estratégias do governo são frouxas, intermitentes e superficiais. Lembra que “boas intenções não bastam” nem “campanhas nacionais de alfabetização”, sem considerar o tempo humano. Questiona, ainda, como é possível formar leitores “se estatisticamente o professor não é um leitor”³?

Segundo dados da pesquisa⁴ a partir de sua instituição, em 1992, o Proler estendeu sua área de atuação por mais de trezentos municípios brasileiros, criando 94 núcleos regionais, abrangendo quase todo o território nacional e, passados mais de dez anos da extinção oficial de suas propostas, continua presente em experiências de formação de leitores por todo o país. Essa permanência atinge

desde a Educação Infantil até os cursos de Pós-graduação, envolvendo não apenas instituições escolares, mas outros espaços públicos e privados como bibliotecas, livrarias, presídios, restaurantes, praças públicas, museus, teatros e hospitais. Considerando tais referências, era importante rever o percurso do Proler, de 1992 a 1996.

Seria o programa apenas mais uma ação verticalizada como tantas que ocorrem no país com a intenção de reverter o analfabetismo da maioria da população? Lembrei-me das reflexões de Paulo Freire e de Foucault acerca de movimentos que se propõem solucionar os problemas das camadas populares.

De Foucault, transcrevo um trecho da *Microfísica do poder*⁵ “o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem”. Segundo o filósofo, “existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber”. Lembra que “os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder. A idéia de que eles são agentes da ‘consciência’ e do discurso também faz parte desse sistema”. Conclui alertando sobre o papel que deve exercer esse intelectual que não é mais “o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos”; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: “na ordem do saber, da verdade, da consciência, do discurso”⁶.

De Paulo Freire, recorro à obra *A importância do ato de ler*⁷, no capítulo em que discorre sobre a alfabetização de adultos e bibliotecas populares, onde faz referência às camadas mais desassistidas da população e, portanto, foco privilegiado de uma Política Nacional de Leitura. Diz o educador, em síntese, que na nova caminhada que começa até os oprimidos é importante que nos desfaçamos de todas as marcas autoritárias e não apenas falemos a elas ou sobre elas, mas que nos disponhamos a ouvi-las para poder falar com elas.⁸

A intenção de rever o percurso do Proler tem origem nas questões que se foram colocando quando comecei a me interessar pelo tema, não só analisando os acontecimentos que marcaram a trajetória do programa, mas buscando conhecer melhor as teorias que construíram sua base de sustentação e o contexto histórico e político em que se instituiu. Por entender, porém, que qualquer projeto dessa amplitude expõe contradições, ambigüidades e paradoxos, estando

permanentemente sujeito a críticas, a proposta metodológica supõe revisá-lo criticamente, confrontando-o com outras experiências. Propõe ainda avaliar as reações que despertou na opinião pública e que se revelam através de depoimentos de especialistas da área da leitura, tanto dos que o acompanharam, como dos que estiveram ou ainda estão implicados com a sua permanência.

Após uma crise institucional em 1996, o programa sofreu mudanças que alteraram alguns dos seus princípios fundamentais. Este episódio abre espaço para outras questões a despertar o interesse do pesquisador.

No panorama da formação de leitores, no país, que importância teve o Proler? Em que circunstâncias políticas foi gestado? Que transformações pretendia operar? Considerando a história de insucesso da maioria das ações institucionais de leitura que se têm implantado no país, que alternativas o Proler oferecia? Teria o programa algo de criador em suas propostas? Como a problemática que o engendrou se reedita hoje?

Tais questões, assim como as demais, serão investigadas e discutidas na presente pesquisa, que se propõe ressaltar no Proler (1992-1996) marcas de sua singularidade, entendendo-o como uma experiência que se desenvolveu a partir, não apenas da constatação de dada realidade, mas com o intuito de intervir no campo social, adotando uma perspectiva ética e incluyente.

O Proler se instituiu como um movimento em busca de transformações e capaz de anunciar outras possibilidades de vida “como ruptura de sucessivas e acumuladas opressões”⁹ e em busca de outra ética. Por estas características podemos entendê-lo como um movimento instituinte¹⁰, que se circunscreve nas seguintes dimensões.

[...] os movimentos instituintes nutrem suas forças das memórias de lutas éticas que, embora vencidas, não podem ser exterminadas pela imensa capacidade de reinvenção da história que carregam, pelos seus compromissos e sonhos de liberdade e sabedoria que nunca se extinguem. Instituinte, portanto, é aquilo que institui uma outra realidade, marcada pela inclusão de todos e de forma inteira¹¹.

Movimentos instituintes podem ser definidos como

[...] movimentos históricos que carregam sonhos, desejos, projetos de saberes e conhecimentos de fazeres e poderes que foram marginalizados e até interditados em outros períodos, clamando por serem reapropriados para a pavimentação de outra cultura, sustentada de forma mais plural e emancipatória.¹²

A condição de movimento instituinte identifica-se no próprio desenho que define as ações do programa, que se materializa como uma pesquisa-intervenção. Esta modalidade de pesquisa tem origem na Análise Institucional francesa e procura gestar uma proposta de intervenção no próprio momento da pesquisa. Nesse tipo de pesquisa o pesquisador está implicado, não havendo a separação sujeito-objeto. O pesquisador é, ao mesmo, tempo técnico e praticante.¹³

Como pesquisadores do campo das ciências humanas, nosso perguntar indaga sobre os modos de viver, de existir, de sentir, de pensar próprios de nossa ou de outras comunidades de sujeitos. O próprio fato de perguntar produz ao mesmo tempo, tanto no observador quanto nos observados, possibilidades de auto-produção, de autoria. Nossos “objetos de pesquisa” também são observadores ativos, produzem outros sentidos ao se encontrarem com o pesquisador, participam de redes de conversações que podem ser transformadas a partir de novas conexões, novos encontros¹⁴.

No presente trabalho, o Proler será analisado sob estas duas perspectivas: como movimento instituinte, que pretende se institucionalizar, e como um trabalho de pesquisa-intervenção, “que busca a interferência coletiva na produção de micropolíticas de transformação social”¹⁵. Nestas condições, traz embutida uma teoria da leitura que foi sendo construída no processo como uma experiência instituinte. Tais hipóteses se sustentam na forma pela qual o programa se instituiu e se dissolveu e nas propostas teórico-metodológicas que fundamentam suas ações.

O interesse em elaborar esta tese, em princípio apenas uma constatação empírica, foi-se fortalecendo a partir de longa experiência profissional, vivenciando as dificuldades enfrentadas na formação de leitores, em escolas públicas do ensino fundamental e médio, do estado e do município do Rio de Janeiro, e na formação de professores.

Atendendo a uma população representada predominantemente por crianças e jovens que não têm acesso aos bens culturais e que são o foco das Políticas Públicas de Leitura, vivi como profissional do magistério todas as transformações políticas que ocorreram a partir de 1960 e que se refletiram na escola pública. Por outro lado, em todos esses anos tenho acompanhado os movimentos instituintes que irrompem, nacional ou internacionalmente, e que, de uma forma ou de outra, nos afetam e promovem transformações.

A evidência já comprovada de que a alfabetização, foco da maioria das ações institucionais, não garante a formação de leitores motivou-me a buscar, através de formação profissional continuada e constante, os caminhos que poderiam elucidar melhor as questões que se colocavam em minha *práxis*. A literatura e as narrativas orais apresentavam-se, em todas as circunstâncias daquela experiência solitária, como a grande possibilidade de cativar a criança e o adolescente para a leitura.

Se a educação me conduzira a trilhar os caminhos da literatura, a literatura trazia-me de volta à educação. Isto porque ambas se atravessam, uma não existe sem a outra. Meu trabalho no magistério tem-se construído com a Literatura. Ela o tem alimentado. E o compromisso de formar leitores acompanha todo o meu percurso desde as experiências vividas com as classes de alfabetização até a pós-graduação e a formação continuada de professores. Eis aqui a minha implicação.

Uma das reflexões que determinaram minha trajetória insinuou-se a partir do contato com a obra de Paulo Freire e fortaleceu-se como bandeira diante do contato com crianças que, a despeito de não conseguirem ler o texto escrito, apresentavam com riqueza suas visões de mundo se lhes fosse oportunizado o espaço da enunciação. Era fundamental, pois, confirmar a relevância dessa leitura de mundo que precede a leitura do texto escrito, conforme nos ensina o mestre, e defender a importância de valorizá-la. Tais condições foram reforçadas pelas reflexões acerca da rigidez dos currículos e dos limites do espaço institucional da escolarização, a evidenciar que a história da formação de leitores necessita ser reescrita em outra versão e a partir de novos pontos de vista.

Em busca de alternativas, passei a acompanhar projetos de leitura que se constituíssem experiências criadoras de formação de leitores, produzidas por movimentos instituintes, conceitos que me foram apresentados ao estudar a obra de Cornelius Castoriadis¹⁶. Um desses projetos levou-me a participar de um Colóquio de Análise Institucional, em Paris VIII, em 2005, que fortaleceu o interesse pelo tema e abriu outras possibilidades para a avaliação de programas institucionais e de políticas públicas, nas áreas da promoção da leitura e da formação de leitores.

Se estas questões colocadas exigem outras perspectivas na condução dos programas implementados pelo governo ou das políticas propostas, o foco das discussões gira obrigatoriamente em torno de encaminhamentos que tenham

origem em ações responsáveis e comprometidas e que levem à sua solução. Dessa forma a investigação científica deve priorizar tais ações com o objetivo de compará-las e avaliá-las, recorrendo a instrumental metodológico e a referencial teórico selecionados entre os mais recentes aportes dessa área do conhecimento e das áreas afins. Assim, “inscrevendo a leitura no plano multidimensional da transdisciplinaridade”, como propõe Mendonça¹⁷, e investigando-a como recente campo de estudo, devem-se pesquisar e apresentar outras alternativas para a questão da formação de leitores.

A partir desta perspectiva iniciei meu trabalho de pesquisa sobre o Proler (1992-1996) por identificá-lo como uma experiência instituinte de leitura e de formação de leitores. Partindo desta hipótese estabeleci como referencial teórico-metodológico a dar suporte a esta pesquisa, sendo seu fio condutor, o Movimento Institucionalista, que teve origem na França, na primavera de 1959, a partir das primeiras publicações de Cornelius Castoriadis, na revista *Socialisme ou Barbarie*¹⁸.

Nestas publicações, são lançados os conceitos construídos pelo filósofo, entre eles, “o da história como criação *ex nihilo*, da sociedade instituinte e da sociedade instituída, do imaginário social e da instituição da sociedade como sua própria obra”¹⁹. Alguns desses conceitos vão compor os fundamentos da Análise Institucional, também qualificada de socioanálise, quando envolve trabalhos de intervenção, e serão melhor explicitados, a partir das reflexões de outros teóricos que ampliaram os conhecimentos sobre esta nova área da pesquisa.

A Análise Institucional representa, “desde a década de 1970, uma alternativa teórica, metodológica e orientadora da prática para uma série de estudiosos brasileiros desejosos de ultrapassar fronteiras disciplinares rígidas”²⁰. Tem como espaço de intervenção especialmente as instituições públicas ligadas às áreas da saúde e da educação. Funciona como uma investigação dialética operando a interação do sujeito com o objeto do conhecimento. Essa “prática dialetizada acredita na interação-implicação do sujeito observador com o seu ‘objeto’ de investigação, não mais como um obstáculo, mas como condição para a própria validade da investigação”²¹.

Não sendo objetivo do presente trabalho operar uma intervenção institucional, mas apenas analisar criticamente as instituições, faço opção pela Análise Institucional “no papel”²² e, para analisar o Proler a partir deste

referencial teórico, utilizo princípios propostos pelo movimento institucionalista, que considera as transformações da sociedade através da relação dialética instituinte / instituído.

Esta relação tem por base a dialética de Hegel que se define em três momentos: o da universalidade, o da singularidade e o da particularidade, isto porque a dialética impõe “que não nos contentemos com as oposições dualistas”. O momento da singularidade assegura “a implicação institucional de cada indivíduo que constitui a sociedade”; o momento da particularidade, que se apresenta através dos “desviantes, outsiders, ou atípicos”, é responsável pela promoção das mudanças, e o momento da universalidade é o da ideologia, “ela legitima como eterna a ‘ordem’ estabelecida, nas suas formas mais transitórias e artificiais”²³.

O homem é atravessado pelas instituições e sua relação com elas não é apenas de “passividade diante do instituído”, mas também de “atividade instituinte que pode servir para pôr em questão as instituições” e transformá-las. O Movimento Institucionalista oferece-nos os instrumentos necessários a essa crítica das instituições. A partir deste referencial teórico, abrem-se outras perspectivas para avaliar os movimentos que irrompem na sociedade. Percebe-se a força instituinte renovando as práticas, lançando uma nova mirada para as micropolíticas que vão construindo outras possibilidades. Apura-se a nossa capacidade de identificar no meio de um instituído que se cristaliza em suas certezas alguma coisa que vem desestabilizar e provocar uma reorganização. É a força criadora orientada por uma perspectiva ética, irrompendo no coletivo e questionando “as formas ideológicas, profundamente inscritas nas mentalidades, nas práticas sociais, e que a ideologia dominante se empenha em fazer passar por universais, logo racionais, normais, obrigatórias, intocáveis”²⁴. Através do questionamento das instituições irrompem os movimentos que vão impulsionar as políticas públicas.

As experiências instituintes representam [...] ações políticas e, como tal, frutos de uma outra cultura, marcados pela construção permanente de uma maior inclusão da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas e culturais²⁵.

Ao definir instituição não falamos de um prédio ou de algo objetivo, observável, como uma escola ou uma fábrica. A instituição para a Análise Institucional já não tem a perspectiva maniqueísta do instituinte/instituído, que predominou até 1968. Pesquisas posteriores concluíram que as contradições existem tanto no terreno do instituinte, quanto no do instituído e que nem sempre, por ser instituinte, um movimento está pautado em princípios éticos. Em palestra na UERJ, em 1993, Lourau nos dá estas definições de instituição e de institucionalização:

[...] uma dinâmica contraditória construindo-se **na** (e **em**) história, ou tempo. [...] O tempo, o social-histórico, é sempre primordial, pois tomamos instituição como dinamismo, movimento; jamais como imobilidade. [...] O instituído, o *status quo*, atua com um jogo de forças extremamente violento para produzir uma certa imobilidade, mas o instituído não é imóvel. Tal qual o instituinte convive com a contradição em seu interior. [...] A institucionalização é o devir, a história, o produto contraditório do instituinte e do instituído, em luta permanente, em constante contradição com as forças de autodissolução”, sempre presentes na instituição, “embora esta possa ter aparência de permanente e sólida”²⁶.

É a partir deste referencial teórico que será desenvolvida a análise das relações de força que marcaram a tentativa de institucionalização do Proler e que, finalmente, foram responsáveis por sua dissolução.

Por que o Proler foi interrompido? O que originou a dissolução: forças autônomas ou heterônomas? Para responder a tais questões que se alinham a tantas outras recorro à coleta das memórias dos atores sociais que participaram do programa.

Além dos conceitos até aqui apresentados, outras referências teórico-metodológicas serão utilizadas no decorrer do trabalho, considerando as especificidades de cada núcleo temático que compõe sua estrutura. Nos capítulos que abordam a História, a Leitura e a Memória, apoio-me nos conceitos e categorias da História Oral, área recente do conhecimento, e às novas abordagens da História, da Leitura e da Memória, que se atravessam nas mais diversas circunstâncias, áreas afins que são.

A História Oral, que só na década de noventa se expandiu no país, é utilizada nessa pesquisa, como metodologia, na abordagem que tem como foco a memória. Esta condição pode ser definida a partir de categorias relevantes para

aquele estudo, entre elas, o “testemunho oral”, coletado através de entrevistas, em que os informantes recuperam e recriam, através da memória, os fatos ocorridos.

Sendo o “resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado”, os documentos gerados a partir das entrevistas, ainda que fontes legítimas, implicam uma interpretação que não se funda “na rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa”, porque incorporam “elementos e perspectivas como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano”²⁷.

Tais conceitos articulam-se com o instrumental metodológico empregado para a abordagem das questões relativas à Leitura, pois trabalhando com o conceito de leitura enquanto experiência, na concepção benjaminiana, e avaliando-a em sua complexidade, evidenciam-se as relações que esta estabelece com as reminiscências.

Em suas reflexões sobre a experiência, o filósofo condena o reducionismo do primado da informação²⁸.

Quando a informação se substitui à antiga relação, quando ela própria cede lugar à sensação, esse duplo processo reflete uma crescente degradação da experiência. Todas essas formas, cada uma a sua maneira, se destacam do relato, que é uma das mais antigas formas de comunicação. À diferença da informação, o relato não se preocupa em transmitir o puro em si do acontecimento, ele o incorpora na própria vida daquele que conta, para comunicá-lo como sua própria experiência àquele que escuta. Dessa maneira, o narrador nele deixa seu traço, como a mão do artesão no vaso de argila.²⁹

Apoiada nestes conceitos, recorro às memórias das experiências dos atores sociais que participaram do Proler, entre os anos de 1992 e 1996, com a intenção de reconstruir sua história como movimento instituinte e de responder a questões que permanecem, senão obscuras, pelo menos silenciadas.

A partir de tais perspectivas desenvolvo a temática eleita, referenciada nos pressupostos teóricos da Análise Institucional, promovendo uma retrospectiva histórica das ações criadas em sucessivos governos republicanos com o intuito de possibilitar o acesso da população à leitura. Para tanto, retomo em sua gênese o conceito de política, discutindo algumas acepções que no decorrer da história foi incorporando, a partir das reflexões de Aristóteles.

Ao tratar do tema, faço uma análise dos contextos em que surgiram movimentos que identifico como instituintes, inclusive aqueles que ocorreram em estados de exceção, procurando rever tais configurações políticas. Dessa forma,

discuto acontecimentos que tiveram influência na história do país, como o período da ditadura chamado de “os anos de chumbo”, o momento de abertura política e seus reflexos em relação às nossas Políticas Públicas.

Quanto à história do Proler, a investigação reconstrói sua gênese, instituição e dissolução, apresentando-o como um trabalho de pesquisa-intervenção, que traz como referencial teórico-metodológico a Análise Institucional a pontuar todo o percurso. Além destes fundamentos recorro aos documentos oficiais que definiram as linhas de condução do programa e que sintetizam sua estratégia política, seus pressupostos teóricos e princípios pedagógicos. São avaliados, ainda, os documentos a que tive acesso na Casa da Leitura, na Fundação Biblioteca Nacional e na Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio. Utilizo, pois, “fontes documentais tradicionais do trabalho historiográfico”³⁰, levando em conta que “cada tipo de fonte exige um tratamento diferente, no interior de uma problemática de conjunto”³¹. Este material deu-me indicações importantes para melhor entender o arcabouço teórico que dava suporte ao programa, no que se refere à promoção da leitura.

Para ampliar essas fontes, procurei identificar, através da revisão da literatura, o que existia publicado sobre o Proler. Tive acesso, então, a quatro dissertações de Mestrado: *A cultura de lombada- Análise de projetos culturais implantados pelo Estado Brasileiro*, de Martha Mamede Batalha, defendida na PUC-Rio, em 1997; *A leitura como forma de luta contra a exclusão social: um estudo de caso sobre o Proler Carcerário*, de Márcia Santos Cerqueira, defendida na PUC-São Paulo, também, em 1997; *Programas Nacionais de Leitura no Brasil: O Proler e o Pró-Leitura*, de Isabel Cristina Gomes Soares, defendida na UFMG, em 2002; e *Representações e Práticas de Incentivo à Leitura no Espírito Santo, no período de 1997 a 2005*, de Eunice Negrís Lima, defendida na Universidade Federal do Espírito Santo, em 2007. Duas dessas dissertações foram produzidas em universidades da rede privada e duas em instituições públicas e, não coincidentemente, representam avaliações sobre a atuação do Proler em quatro Estados da Federação. Isto nos revela que esta atuação foi significativa, despertando o interesse do pesquisador, em instituições diversas.

Com relação à leitura, este estudo apresenta reflexões que levam em conta diversas abordagens da questão, entre as quais, a leitura em sua dimensão semiótica, ampliando o conceito de “texto”; a leitura como produção do sentido e

como ato de interpretação; a leitura como experiência e, enquanto discurso, não imune a ideologias; “a leitura como prazer que se apura num estreitamento maior das relações entre leitor, texto e contexto” e “como exercício de interação de várias ordens, mobilizadas pelo leitor frente ao texto, a partir de suas vivências, de suas histórias de leitura, de sua habilidade de percepção e reflexão”³².

Ao discutir a questão da memória, lembro uma pesquisa de Jacques Le Goff sobre as origens da palavra história que, segundo o historiador, “ em todas as línguas latinas e em inglês, vem do grego” e significa “ver”, verbo que está relacionado semanticamente ao vocábulo “testemunha”, no sentido “de aquele que vê”. Em suas reflexões, “essa concepção da visão como fonte essencial de conhecimento leva-nos à idéia de que aquele que vê é também aquele que sabe”³³. Acreditei relevante, pois, colher os depoimentos dos que viram e viveram os acontecimentos que compõem a narrativa daquele capítulo. Acrescento, assim, ao material coletado em fontes documentais, as memórias coletivas dos atores sociais que criaram o Proler e dele participaram, no período de 1992 a 1996, considerando que

[...] indivíduos não se lembram por si mesmos e, para lembrarem, necessitam da memória coletiva, isto é, da memória que foi construída a partir da interação entre indivíduos³⁴. [...] Afinal os sujeitos históricos só vão se organizando em movimentos de tensão permanente entre o individual e o coletivo, entre o instituinte e o instituído, entre a singularidade social ou individual e a identidade comum da humanidade³⁵.

O referencial teórico que fundamenta esse capítulo tem como apoio, especialmente, a obra de Walter Benjamin e os conceitos que desenvolve acerca da memória, das reminiscências e do esquecimento. Segundo o autor, ao interrogarmos o tempo não o experimentamos como um tempo vazio ou homogêneo. A rememoração desencanta o futuro. Ao captarmos a configuração em que nossa “própria época entrou em contato como uma época anterior fundamos um conceito do presente como um ‘agora’ no qual se infiltram estilhaços do messiânico”³⁶.

O capítulo que encerra a pesquisa apresenta uma revisão crítica da situação da formação de leitores e o resultado da análise comparativa entre o Proler e o PNLL, Programa Nacional do Livro e da Leitura, publicado em 2006, e que apresenta “as diretrizes para uma Política Pública voltada à Leitura e ao livro no

Brasil e, em particular, à biblioteca e à formação de mediadores”³⁷. Nesse capítulo se definem, também, os pressupostos da teoria da leitura que defendo existir nessa experiência instituinte de leitura que foi o Proler, seus alcances, seus limites, e registram-se os efeitos da permanência do programa, na criação e atuação da Cátedra Unesco de Estudos Avançados de Leitura PUC-Rio.

NOTAS

- ¹ LOURAU, René. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. UERJ, 1993:53
- ² YUNES, Eliana. *Anteprojeto para uma Política Nacional de Incentivo à Leitura*, 1992.
- ³ Id.ibid.
- ⁴ Anais da Biblioteca Nacional. 1995. Vol. 115: 315
- ⁵ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, 2007: 71.
- ⁶ Id.ibid.
- ⁷ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 2006, p. 31
- ⁸ Id.ibid.
- ⁹ LINHARES, Célia. *Uma proposta para a busca do saber com o sabor do prazer*. Entrevista In: Revista Espaço Acadêmico, ano II, nº 15, agosto de 2002:119.
- ¹⁰ LINHARES, Célia Frazão. *Experiências formativas e seus movimentos instituintes*. Artigo. Teoria Pedagógica e Crítica Educacional, 2004. Paulo Freire e as Experiências Instituintes em Educação Escolar.
- ¹¹ Id.ibid:
- ¹² Id.ibid.
- ¹³ LOURAU, René.Op.cit. 1993:28
- ¹⁴ MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar e Intervir*. UFRGS, 2004:10
- ¹⁵ AGUIAR, Katia Faria de & ROCHA, Marisa Lopes. *Seminário Psicologia, Ciência e Profissão*, 2007:27
- ¹⁶ CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 3ª Ed.,Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991:11-12
- ¹⁷ YUNES, Eliana. (org.) *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002 (Orelha do livro).
- ¹⁸ CASTORIADIS, Ibid.
- ¹⁹ Op.cit.
- ²⁰ ALTOÉ, Sônia (org.) *René Lourau*. São Paulo, Editora Hucitec, 2004: 8.
- ²¹ PELLEGRINI DE AZEREDO, Sônia M^a. *Construção- Desconstrução: Cenas de uma (demo) lição*. Dissertação de Mestrado. UERJ, 1994: 13.
- ²² BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de Análise Institucional e Outras Correntes*. Rio de Janeiro, Ed. Rosa dos Tempos, 1992.
- ²³ ALTOÉ, Sônia. (org.) *René Lourau*. São Paulo, Editora Hucitec, 2004:62.
- ²⁴ Op.cit.:50
- ²⁵ LINHARES. *Experiências instituintes: uma aproximação*. (Artigo)
- ²⁶ LOURAU, René. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. René Lourau na UERJ, 1993:13
- ²⁷ AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. (org.) *Usos e abusos da História Oral*. 8ª Ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2006: 14-25
- ²⁸ GUATTARI, Félix. *As três ecologias*, 1993: 53.
- ²⁹ BENJAMIN In: Guattari, Félix. Op. cit.1993:53
- ³⁰ *Usos e abusos da história oral*. 2006:23
- ³¹ LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. v.1, 2000:45
- ³² YUNES, Eliana. Para entender a proposta do Proler, 1992.
- ³³ LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 1º vol. Lisboa, Edições 70, Lda., 2000:19
- ³⁴ SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Memória Coletiva & Teoria Social*. São Paulo: Annablume, 2003: 51.
- ³⁵ LINHARES, Célia. *Sujeito Histórico e Memória Cultural: contradições e desafios*. Conferência proferida na Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, 24/08/1995.
- ³⁶ BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo, Brasiliense, 1994:232
- ³⁷ Ministério da Educação; Ministério da Cultura. *Plano Nacional do livro e leitura*, Brasília: MEC, MinC, 2007:19.