

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ivana Alves Lima Quinaglia

**A LEITURA DA LEITURA: O QUE TRAZ A REVISTA *LEITURA*:
TEORIA & PRÁTICA SOBRE TEORIAS E PRÁTICAS DE
LEITURA**

Sorocaba/ SP

2006

Ivana Alves Lima Quinaglia

**A LEITURA DA LEITURA: O QUE TRAZ A REVISTA *LEITURA*:
TEORIA & PRÁTICA SOBRE TEORIAS E PRÁTICAS DE
LEITURA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, na Defesa Pública, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

Sorocaba/ SP

2006

Ivana Alves Lima Quinaglia

**A LEITURA DA LEITURA: O QUE TRAZ A REVISTA *LEITURA*:
TEORIA & PRÁTICA SOBRE TEORIAS E PRÁTICAS DE
LEITURA**

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba.

Aprovada em:

BANCA EXAMIINADORA:

Ass. _____

1° Exam.: Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da
Silva
Universidade de Campinas

Ass. _____
2° Exam.: Osvando José de Morais
Universidade de Sorocaba

À memória de Alberto Alves Lima, leitor voraz, meu pai e meu primeiro modelo de leitor.

À Joanil Battaglini Alves Lima, minha mãe e primeira professora, com quem aprendi a decifrar e compreender as palavras e o mundo.

À Iná Alves Lima, irmã querida, um exemplo de fé, força e perseverança e que me ensinou como se luta para vencer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu companheiro de todas as horas.

Ao Elsio, meu esposo e aos meus filhos Júnior e Eric, agradeço o empréstimo do tempo que lhes pertencia; sem ele, esse trabalho não se realizaria.

Ao Percival, mais que um orientador, um amigo que jamais será esquecido.

À Neusa Maria P. Alves Bórnica e à Rosa Lagroteria Tafner, agradeço a amizade sincera e as palavras de incentivo que me trouxeram a coragem e o ânimo de que eu precisava para seguir em frente.

À Heleni Maciel de Góes, agradeço o convite para fazer parte da equipe do Colégio Dom Aguirre, local onde também encontrei incentivo para continuar os estudos.

À Maria Helena Sales Pires, agradeço a amizade sincera e por dividir comigo seus conhecimentos.

A todos os amigos do Odin e do Colégio Dom Aguirre, parceiros na luta pela educação de nossos jovens.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Uniso, agradeço os ensinamentos, as horas de reflexão que juntos passamos e que muito contribuíram para meu aperfeiçoamento.

Ao professor Ezequiel Theodoro da Silva, agradeço por aceitar o convite e fazer parte da banca examinadora, cuja presença muito nos honra, pois sua árdua luta em prol da democratização da leitura no Brasil é motivo de orgulho a todos os brasileiros.

À professora Marta Maria Chagas de Carvalho, agradeço as sugestões apresentadas no Exame de Qualificação.

À Fundação Dom Aguirre e à Secretaria da Educação do Estado pela oferta da bolsa o que permitiu a continuação de meus estudos.

Às minhas alunas Carina Káren dos Santos e Francine Piovesan e à minha sobrinha Maria Clara, e ao amigo Aparecido Alves dos Santos, agradeço as horas dedicadas nas digitações de minhas resenhas.

À aluna Ariane Teodoro, agradeço pelo auxílio prestado na tradução do resumo desta pesquisa.

POESIA SOBRE LEITURA

Ler é diversão
Ajuda a matar o tempo no metrô
No ônibus
Em qualquer condução

Ler é autoconhecer
E conhecer outro além de você
é ter algo para pensar
depois do vazio da TV

Ler é estar em qualquer lugar
Outro lugar que seja lá
E que além possa chegar

Ler é abrir horizontes
É ser fonte, não só foco
É ser chique usando óculos
é abrir o sorriso
é matéria-prima para o sonho
é chorar por um ponto
e ter um medo medonho!
de uma única linha

rir de alguém que te olha
que te fala, te ouve na encolha
é ser amigo e inimigo de um ser tão forte
que habita o plano sutil de uma folha.

Eric Novello

RESUMO

Esta dissertação articula-se com o projeto “cultura escrita, educação lingüística e participação social”, o qual por sua vez está subordinado à linha de pesquisa “conhecimento e cotidiano escolar” do PPGE-Uniso. Esse trabalho analisa a revista *Leitura: Teoria & Prática*, uma revista acadêmica na área da educação e leitura, de publicação semestral e que traz diferentes concepções de leitura na visão de renomados estudiosos de todo o país. Os trezentos e quinze artigos apresentados na revista de 1982 a 2004 foram classificados em seis categorias de análise: Conceito de Leitura; Leitura e Política; Pedagogia de Leitura; Biblioteca; Promoção de Leitura e Temas Relacionados. O estudo global das quarenta e quatro revistas evidencia mudanças significativas na sua linha editorial. A L:T&P, que a princípio se relacionava com um leitor idealizado: o professor de educação básica, passa, após transformações em sua estrutura, a se relacionar com outro leitor, desta vez é o universitário e acadêmico. Como resultado final, esse trabalho retrata a multiplicidade de concepções para o ato de ler defendida por estudiosos de diferentes ciências, a importância e a evolução dos estudos sobre leitura no país.

Palavras-chave: Leitura; concepções de leitura; pedagogia de leitura, Revista *Leitura Teoria & Prática*.

ABSTRACT

This resume articulates with the project entitled “written culture, linguistic education and social participation” which is subordinated to the research line from PPGE-Uniso, “knowledge and scholar quotidian”. This research analyses the magazine *Leitura: Teoria & Prática* (Reading: Theory & Practice), a half-yearly published academic magazine in the area of education and reading which brings different concepts of reading under the vision of renowned Brazilian studios. The three-hundred and fifteen articles presented in the magazine from 1982 to 2004 were classified in six analyze categories: Reading Concept; Reading and Politics; Reading Pedagogy; Library; Reading Promotion and Related Themes. The global studies of the forty-four magazines make clear significant changes in its editorial line. *Leitura: Teoria & Prática* magazine which in the beginning related to an idealized reader: after changes in its structure the basic education professor started to relate with another reader, this time to the university and college student. As a final result, this research portrays the multiplicity of conceptions of reading defended by studios of different sciences, the importance and the evolution of reading researches in the country.

Key Words: Reading, reading concept , reading pedagogy, Maganize: Reading: Theory and Practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	13
3 HISTÓRICO DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL (ALB), DO COLE (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL) E DA REVISTA LEITURA: TEORIA & PRÁTICA	23
3.1A Associação de Leitura do Brasil (ALB).....	23
3.2 O Congresso de Leitura do Brasil (COLE).....	26
3.3 A revista Leitura: Teoria & Prática (L: T&P).....	29
3.3.1 Procedimentos Tipográficos.....	31
a) O formato.....	31
b) A capa e as folhas internas.....	32
c) As seções.....	33
d) Os textos.....	36
3.3.2 O Editorial.....	38
3.3.2.1 Estudo do Editorial e as Concepções de Leitura Defendidas.....	38
a) Concepção de Leitura defendida: a leitura é um instrumento de emancipação.....	39
b) Concepção de leitura: Leitura Crítica.....	40
c) Concepção defendida: Ensino da leitura é transdisciplinar.....	41
d) Concepção defendida: Existem muitas formas de ler.....	41
3.3.2.2 O Editorial e as Mudanças Significativas na produção da Revista.....	42
4 AS CATEGORIAS DE NÁLISE	44
4.1 Categoria 1: Conceitos de Leitura.....	44
4.2 Categoria 2: Leitura e Política.....	56
4.3 Categoria 3: Pedagogia da Leitura.....	65
4.4 Categoria 4: Biblioteca.....	75
4.5 Categoria 5: Promoção de Leitura.....	82
4.6 Categoria 6: Temas Relacionados.....	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A - Revistas 00 a 42	113

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de mestrado pretende tornar possível o conhecimento das relações entre as concepções de teoria e práticas de leitura debatidas na *Revista Leitura: Teoria & Prática* (doravante L: T&P) e as práticas educativas.

A finalidade é verificar, na leitura e análise dos artigos sobre leitura, ensino e práticas de leitura, publicados pela revista L: T&P entre os anos de 1981 a 2004, o debate e a reflexão de Leitura no Brasil e suas repercussões no plano da educação.

Essa pesquisa apresenta um recorte bem definido no tempo e nas fontes, uma vez que a revista é, ao mesmo tempo, objeto de informação e fonte de investigação, pois os artigos presentes são as expressões das reflexões sobre a teoria de leitura no país durante o período determinado. No entanto, do ponto de vista do debate teórico poderemos utilizar outras fontes quando relevantes, para definir questões metodológicas e interpretativas.

O trabalho foi organizado em três capítulos. O centro das discussões do primeiro capítulo é o significado da leitura e da escrita na sociedade contemporânea. Por que a leitura e escrita têm despertado o interesse de estudiosos das diversas áreas do conhecimento em todas as partes do mundo? Como podemos defini-la? No segundo capítulo, fizemos um breve levantamento histórico da Associação de Leitura do Brasil (ALB), do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), em seguida apresentamos a revista *Leitura: Teoria & Prática*, nosso objeto de estudo, que tem a responsabilidade da ALB. Qual o projeto editorial da revista? A quem ela é direcionada? Quais suas características? Que concepções de leitura são tratadas em seus editoriais e em seus artigos?

O capítulo seguinte é destinado ao debate das categorias temáticas identificadas após análise dos artigos das revistas. Quais as categorias temáticas utilizadas para a classificação dos artigos? Como chegamos até elas? Qual delas agrega maior número dos artigos? Como podemos definir a linha editorial da revista? E, finalmente, apresentamos as nossas conclusões.

Tanto a ALB quanto a L: T&P nascem de uma concepção de interface, ou seja, voltadas para a produção acadêmica e para as práticas em sala de aula. A ALB surge no interior de uma das mais conceituadas instituições universitárias do Brasil – a Faculdade de

Educação da Unicamp – e, na maior parte de sua história, foi coordenada e dirigida por professores dessa universidade.

A ALB realiza, de dois em dois anos, o Congresso de Leitura do Brasil (COLE), um congresso que é reconhecido e co-promovido pela FE/Unicamp. Além disso, edita a revista *Leitura: Teoria & Prática*, que possui a característica da interface entre a teoria e a prática educativa, embora não seja inteiramente voltada para o público escolar, como é o caso, por exemplo, das revistas *Presença Pedagógica* e *Nova Escola*, com intervenções na área da linguagem, cujo alvo é o grande público e de publicação mais periódica.

O fato de a revista L: T&P ser semestral, de ter uma distribuição mais centrada no ambiente acadêmico, reduz seu alcance na base. No entanto, justamente por ela ter essa característica de interface, foi adotada, muitas vezes, pelo MEC, comprada por municípios e distribuídas em suas escolas e bibliotecas.

Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa basearam-se na leitura e estudo das revistas L: T&P publicadas entre 1982 e 2004. Por intermédio da análise do suporte, dos artigos, entrevistas, experiências e propostas de trabalho (totalizando 315 textos), objetivamos determinar características que identifiquem o tipo de leitor e a área de repercussão da revista, assim como identificar e apontar as idéias defendidas e as diferentes concepções de leitura e, portanto, caracterizar os textos publicados em categorias que pudessem permitir a identificação das principais linhas da revista. A exposição da pesquisa não é cronológica, mas por categorias, atentando para o fato de que um mesmo texto pode fazer parte de diferentes categorias.

A pesquisa possui delimitação histórica – 1982 a 2004 - e pretende fazer a análise das transformações teóricas no campo da leitura devido às grandes mudanças ocorridas no Brasil durante o período observado, período esse que se inicia no final da ditadura militar, marcado pelo autoritarismo e forte repressão, em que a liberdade de expressão, de divulgação de idéias e do direito a palavra foi violentamente subtraída até os dias atuais. Luiz Percival Leme Britto, Presidente da ALB, reconhece que há uma diferença na ação prática de leitura e na reflexão teórica de leitura entre o Brasil dos anos 2000 e o Brasil do final dos anos 70. Uma das diferenças é que o final dos anos 70, quando começa o COLE, é um momento de luta pela palavra. Hoje, com a enorme multiplicação das linhas editoriais, o problema está relacionado ao acesso aos bens culturais. (Britto, 2004, www.alb.com.br)

A pesquisa teve com referência três eixos teóricos. O primeiro dele se constitui no estudo do suporte, seguido da leitura dos artigos da revista relacionados diretamente com o

tema leitura. O segundo, divide os artigos em categorias de análise. E, finalmente, o terceiro eixo discute as categorias encontradas e as causas de sua maior ou menor incidência ao longo das publicações, procurando detectar as linhas da revista.

O exame do material empírico foi feito, inicialmente, pela leitura e fichamento das revistas; em seguida, a partir do tema recorrente e das principais questões que se colocam para o debate, pudemos identificamos as grandes tendências divulgadas; foi dessa forma que detectamos um conjunto de seis categorias temáticas:

- Conceito de Leitura
- Política de Leitura
- Pedagogia de Leitura
- Biblioteca
- Promoção de Leitura
- Temas Relacionados

As categorias estabelecidas por nós não são estanques e bem determinadas; ao contrário, elas apresentam-se bem próximas umas das outras. Procuramos diferenciá-las muito mais pela ênfase e pelo enfoque dado ao tema abordado.

Vale ressaltar que esta pesquisa não esgota a possibilidade de se encontrarem outras categorias em outras análises da L: T&P. A identificação dessas seis categorias é decorrência de nossa interpretação.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Vivemos numa sociedade cuja necessidade de domínio da linguagem escrita e da leitura é cada vez maior e manifesta-se como condição essencial para a produção e o acesso ao conhecimento. Portanto, para a participação social e o exercício pleno da cidadania é fundamental que o indivíduo seja um usuário competente da linguagem escrita.

A leitura é uma necessidade básica para a convivência social e está, sem dúvida, relacionada à apropriação do conhecimento e aos meios de produção e de divulgação desse conhecimento. Tanto é verdade que os índices de alfabetização servem como um meio de se avaliar o desenvolvimento social e a qualidade de vida de uma população. Silva (2002, p. 38-39) afirma que:

As experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser humano numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos), são, ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, a elaboração e difusão do conhecimento.

A importância da leitura e sua significação para a vida na sociedade atual despertaram nosso interesse em estudar e discutir esse tema, que tem atraído a atenção e o cuidado de especialistas no mundo todo; muitos desses intelectuais e pesquisadores da leitura publicaram parte de seus trabalhos na revista *Leitura: Teoria & Prática* (L: T&P), o nosso objeto de estudo.

Estudos de Chartier e Hébrard (1995) mostram como se deu o debate a respeito da leitura na França entre os anos 1880 a 1980. O trabalho desses autores indica que a leitura era vista como prática de construção ou desconstrução do cidadão. Desta forma, a leitura precisava de orientação, indicação e seleção com a finalidade de impedir que os “textos ruins” pudessem persuadir o leitor ingênuo; sendo assim, era preciso estimular leitura de “bons textos” e excluir os “textos maus”. A boa leitura era representada por textos religiosos de formação moral, cívica e intelectual e por longas narrativas cuidadosamente selecionadas da literatura clássica e nacional, com destaque para os grandes heróis da nação. Além disso, tais textos deveriam ser lidos em companhia de um mestre e sob a sua tutela.

Esse recorte histórico da pedagogia escolar adotada nas escolas francesas e sua relação com a cultura escrita, a qual descreve as estruturas e práticas de leitura, não se difere do

estabelecido na pedagogia de leitura e escrita adotada em muitos países latino-americanos, entre eles, o Brasil.

No Brasil, como na França, antes da escola laica e obrigatória, era a igreja quem se encarregava da educação e do ensino da leitura e da escrita dos jovens e dos fiéis. As autoridades eclesiásticas francesas preocupavam-se com o material impresso e lido e adotavam uma censura rígida em relação ao livro e a leitura, a qual se propagava cada vez mais com o desenvolvimento da imprensa e da literatura de propaganda. Para a igreja do século XIX, a leitura era considerada uma ameaça e, sendo assim, cabia aos bispos intervir, com firmeza, para enfrentar os perigos de um texto que ameaçavam os cristãos em sua fé.

Os estudos de Chartier e Hébrard (1995) revelam que na Europa as primeiras alfabetizações estavam fortemente ligadas ao catecismo, pois era preciso formar a consciência cristã, confessar as crenças e recitar orações. Assim, a igreja ensinava a ler para que os fiéis conhecessem as escrituras sagradas e alcançassem a salvação. Tais textos eram lidos e relidos até a memorização e a leitura oral e coletiva era muito praticada.

Com o advento da burguesia e, conseqüentemente, com a necessidade da escola laica surge uma nova ordem e a igreja perde, em parte, sua função do ensino da leitura e escrita que fica a cargo do Estado que, desta vez, tinha como preocupação formar a consciência política do cidadão. Novamente percebe-se a preocupação com a seleção de textos para leitura. Os textos selecionados faziam parte do acervo dos livros clássicos franceses, narravam episódios de nobres heróis do passado ou traziam mapas geográficos. Segundo Chartier e Hébrard (1995), o controle da leitura continuava a existir. Havia listas de livros cuidadosamente selecionadas por uma comissão especializada para indicação e uso escolar que tinham, como finalidade, a formação moral e cívica dos alunos.

Os estudos desses autores, realizados entre os anos de 1880 a 1980, mostram que mais recentemente a preocupação da escola volta-se para o mundo do trabalho, para o ensino profissionalizante. A escola deveria ensinar, agora, outras ciências, como a Matemática e a Informática que ganham destaque em detrimento da Literatura. Os clássicos não mais interessam aos jovens, em geral, que se vêm fortemente envolvidos pelos meios de comunicação de massa. Simbioticamente, a Literatura passa a tratar de temas novos que fazem parte da cultura de massa e a escola passa a eleger o saber que julga necessário para a formação das gerações. Além disso, os avanços da psicologia moderna que valorizam os estágios de desenvolvimento da criança influenciam novas pedagogias de leitura. Assim,

muitos dos clássicos que antes eram tidos como leitura obrigatória passam a ser considerados inadequados para certas idades.

No final da década de 1970, os discursos sobre leitura organizam-se em duas tendências: a leitura funcional (de informação) e a leitura do prazer. Além desses discursos, outros surgem em defesa de novas formas de leitura que ganham evidência no mundo atual, pois a escola contemporânea precisa formar seus jovens para um mundo contemporâneo. Entre as novas práticas de leitura está o uso de computadores que se apresentam como um novo suporte de leitura, propiciando, o que Chartier (2004) chama de “correspondência eletrônica”, formas de comunicação, via Internet, que modificam a escrita e a leitura. Trata-se da leitura instantânea e múltipla, com direito a intervenções que invadem nossos lares a qualquer hora do dia. Essa nova ordem de leitura converte cada leitor em um editor, já que este pode formar sua biblioteca pessoal. Outra inovação de leitura da Internet é o hipertexto que permite “navegar” de um texto a outro sem censura, seguindo um complexo entrelaçado de textos; é o que Deleuze e Guattari (1995) chamam de rizomas, uma espécie de rede múltipla, conexões heterogêneas e abertas de conhecimento, de devires, de processos interpenetrados e simultâneos.

Enfim, o advento do computador trouxe um novo suporte de texto com estruturas diferentes do livro convencional e, conseqüentemente, uma nova forma de leitura e de armazenamento dos acervos. Para Chartier, (1999, p.100-101) a revolução do texto eletrônico será também uma revolução da leitura, pois a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição, já que ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos, abrindo-se, dessa forma, possibilidades novas e imensas.

Esse fato não passa despercebido pelos estudiosos da leitura de diferentes ciências, que, no mundo todo, não cessam em tentar caracterizá-la e entendê-la frente aos avanços do mundo moderno.

As reflexões sobre os estudos de Chartier e Hébrard (1995) evidenciam que as questões que envolvem a leitura têm preocupado as autoridades em todos os países e estimulado a criação de um grande número de programas e ações que levam à leiturização da sociedade. As análises realizadas por Chartier e Hébrard (1995) dos textos da revista pedagógica francesa *L'Education*, no período chamado de efervescência pedagógica que abrange os anos de 1964 a 1973, revelam a preocupação das autoridades francesas com o tipo e com a indicação de leitura.

No Brasil, o reconhecimento da importância da função social da leitura também motivou ações, governamentais ou não, para a criação de projetos de incentivo à leitura, congressos e seminários destinados à reflexão e discussão do tema. Há muitos programas voltados à promoção e à democratização do acesso à leitura no país. Apenas para exemplificarmos, citamos o PROLER, o LEIA BRASIL e a Fundação Nacional de Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER nasceu em 1992 e é um programa vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN), além de possuir parcerias com instituições e atores sociais que desenvolvem programas de leitura por todo o país. O PROLER disponibiliza material de leitura em bibliotecas escolares e públicas, promove seminários e encontros de leitura. O programa também oferece treinamento para professores da rede pública de ensino.

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

A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ - tem como objetivo institucional a promoção da leitura e a divulgação de livros de qualidade para as crianças e jovens. A FNLIJ desenvolve suas atividades contando com parcerias de instituições interessadas pela promoção da leitura.

Mas, afinal, como se relacionam leitor/leitura? Se cada leitor é um ser único, a sua concepção e a forma como ele relaciona-se com o texto são diferentes. Lê-se por diversas razões: para estudar, para trabalhar, para obter uma informação ou por prazer.

O ato da leitura é composto pela presença de um leitor, de um material escrito e pela interpretação desse material. Mas como definir a leitura?

Segundo Molina (1982, p.18), em artigo publicado no número Zero de L: T&P “[...]o tema leitura é de difícil definição uma vez que cada estudioso concentra seu trabalho, seja nas habilidades do leitor, seja nos processos cognitivos subjacentes a essas habilidades”.

Em seus estudos, Molina (1982, p.18) identificou que alguns estudiosos definem a leitura como um processo passivo, em que o estímulo gráfico representado aponta uma codificação instantânea numa fala com significados; outros, vêem a leitura como uma habilidade cognitiva mais ativa e dependente de habilidades e capacidades do próprio leitor do

que uma característica do texto. Há ainda outros teóricos que definem a leitura sob a ótica do campo da psicologia.

Nos trabalhos desenvolvidos na área de leitura, notamos que a diversidade de visões conduz a definições abrangentes, uma vez que é impossível conceituar de maneira simples o ato de ler. Molina (1982, p.18) considera fundamental, quando se trata de um estudo de leitura, esclarecer a respeito do que se pretende discutir.

Para Barthes (1984), a leitura é entendida como um conjunto de práticas difusas e codificadas. Dessa forma, tentar classificá-la sob um ponto de vista seria uma atitude inexata, além de reduzir a definição do fenômeno da leitura. Para esse estudioso, a leitura comporta diversas caracterizações: uma técnica de decodificação dos signos inscritos segundo determinados códigos; uma prática social que foi alvo de muitas lutas no passado, pois era vista como um fator de discriminação social, uma vez que o saber ler estava nas mãos do poder político e religioso, além de ser uma forma de gestualidade. Afinal, o ler envolve uma situação do corpo, lembra Barthes, que por séculos foi ato praticado em voz alta como um ator de teatro; hoje em dia, a leitura faz-se com um gesto muito discreto que são os dos movimentos dos olhos, embora exija certa posição do corpo: lê-se deitado, sentado ou em pé. Além disso, a leitura pode ser vista como uma forma de sabedoria: uma via que liga o leitor ao conhecimento; um método intelectual que organiza e dá sentido a um texto e, por fim, uma atividade voluntária, sem outro objetivo que não seja o prazer de ler.

Colted (1982, p.19) define que “[...] ler é reagir com os sentidos (ver e ouvir os símbolos gráficos) e com a emoção (apreciar, concordar ou discordar, identificar-se, satisfazer-se)”.

Goodman (1967) procura visualizar a mente do leitor durante o ato de ler; ele conceitua a leitura como um processo seletivo, um jogo de adivinhação, utilizando-se da teoria de sistemas para representar o processo leitura.

No Brasil, o tema leitura é uma presença recente nas pesquisas acadêmicas, mas os discursos defendidos por seus estudiosos levaram e levam a resultados pragmáticos como: publicações em livros e revistas, campanhas de incentivo à leitura, realização de seminários, congressos, bibliotecas volantes que facilitam o acesso a materiais escritos, sempre tendo como objetivo a leiturização da sociedade.

A partir dos anos 50, pesquisas e estudos apontam outras capacidades para o processo da leitura. Ela passa a ser enfocada não como ato de decodificação, que seria a transposição

do código escrito ao oral, mas, sim, como ato de cognição, de compreensão, que envolve o conhecimento do mundo, de práticas sociais e de conhecimentos lingüísticos. Numa análise evolutiva do conceito de leitura, Rojo (2004) comenta que, no primeiro momento, tratou-se da compreensão: o foco estava no texto, no leitor, na extração de informações e, em decorrência, foram descobertas muitas capacidades mentais de leitura denominadas de estratégias cognitivas e metacognitivas. Posteriormente, o ato de ler foi definido como a interação entre leitor e autor. O texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e cabia ao leitor ressignificá-los.

Mais recentemente, a leitura tem sido compreendida como ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, gerando novos discursos (textos), vistos como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas, coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação. Segundo Rojo, nenhuma dessas teorias invalida as anteriores.

Para Rojo, todas as concepções de leitura são válidas dentro de um processo evolutivo. Fomos aprendendo mais e mais sobre os procedimentos e capacidades de leitura. E dentro dessa evolução do conhecimento do ato de ler, o leitor tem sua posição reconhecida como parte importante na construção do sentido de um texto.

Geraldi (1984) enumera algumas formas de relacionamento do leitor com o texto: a leitura-busca de informação (ler para extrair do texto uma informação); a leitura-estudo do texto (ler para explorar a estrutura do texto); a leitura do texto-pretexito (ler um determinado texto para a produção de outro, ou como introdução a um estudo) e a leitura-fruição do texto (ler por ler). Todas essas formas de ler são importantes, pois indicam as possíveis relações do leitor com suas leituras, e assim que ele constrói o texto, atribuindo uma significação.

Em Silva (1998) também encontramos múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer, para ficar informado, para aprimorar a sensibilidade estética, para fantasiar, para imaginar, para resolver problemas e para criticar. Para esse estudioso, o ato de ler é, antes de tudo, compreensão; o indivíduo interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. Ler é um ato que sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados.

Soares (2001) entende que a leitura é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos; no entanto, essas categorias não se opõem; elas

complementam-se, pois, quando se relacionam símbolos escritos a unidades de som, também se constrói a interpretação de textos escritos.

Paulo Freire (2005) apresenta uma visão mais ampla. Para ele, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, pelas palavras, reescrevemos o mundo. Ele define o ato de ler como uma prática social que pode acontecer em diferentes espaços e que possui características específicas, relacionadas às finalidades e aos tipos e conteúdos de um texto.

Nos últimos anos, estudos e debates sobre a importância da leitura reconhecem-na como ação cultural historicamente constituída e não apenas como fonte para a acumulação de informações. Sendo assim, é muito clara sua dimensão política, na qual o texto é a representação de um sujeito e pretende atuar sobre as representações do leitor. Sobre essa ação de representação, Britto (2002) diz que ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos; o leitor mobiliza dois tipos de informações: aquelas que se constituíram de sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto.

Por essa razão, o leitor é considerado como alguém imprescindível nesse processo e, mais que nunca, sua voz, do ponto de vista pedagógico deve ser considerada, respeitada e ouvida. Portanto, ler é mais que seguir a linearidade dos textos, decodificando-o, interpretando-o ou colhendo as informações neles presentes. Muitas outras capacidades estão envolvidas no ato de ler. Quando se lê um texto, deve-se trazê-lo para a vida e colocá-lo em relação com ela e em relação com outros textos e discursos situados na realidade social. Ler é discutir, avaliar as posições e as ideologias que constituem seus sentidos. É dessa concepção que decorre toda a importância do leitor, que não é passivo, mas que tem voz própria.

É o ato de ler, sem dúvida, um passaporte indispensável para a participação na sociedade urbano-industrial; saber ler e escrever são condições básicas para a atuação na vida política, econômica e cultural. Nossa sociedade, chamada de Sociedade de Cultura Escrita, possui uma organização mais estruturada e seus membros devem viver conforme as normas desenvolvidas a partir dessa organização. A esse respeito, Britto (2003, p. 50) atesta:

Pertencer à Cultura Escrita significa mais que a soma de conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e escrita. Na medida em que uma pessoa se emprega, na medida em que utiliza os instrumentos e aparatos técnicos que constituem o espaço urbano, em que se organiza seu tempo e seu deslocamento em função da organização produtiva e jurídica, ela necessariamente está submetida à ordem da cultura escrita.

Assim, quanto mais o sujeito utilizar textos pertencentes à cultura escrita, maior será sua autonomia para realizar leituras livres, ou seja, ao receber uma informação, estará mais qualificado para contestá-la, aceitá-la ou não.

A linguagem, tanto oral como escrita, que é inerente e exclusiva ao ser humano, torna possível o exercício do pensar e agir sobre a natureza. Assim, ao atuar e transformar a natureza, ou seja, ao explorar o mundo, o homem produz cultura: o conhecimento, que será transmitido por meio da escrita. O ato de ler é a via de acesso aos bens culturais registrados pela escrita e, ao dominar a cultura, o homem torna-se “livre”. A leitura (ou melhor, a possibilidade de realizá-la) adquire uma função de prática social. Nessa corrente de pensamento, Silva (1986, p 25-26) afirma que ler é um modo não só de conhecer, mas também de praticar a cultura.

O momento histórico e o lugar onde se deu a produção do texto, assim como o seu suporte são itens que não devem ser esquecidos quando se fala em leitura. Assumindo leitura como prática social, não podemos deixar de considerar as condições sociais e históricas da produção de texto e da construção do significado do mesmo. Ao lermos um texto transportamos para nossa interpretação e compreensão um conjunto de valores e atitudes que construímos por meio de nosso convívio social. Nesse modo de pensar, o ato de ler é visto como processo complexo, implicando a percepção da sociedade, das relações sociais, da história, o que vai além da identificação das idéias de um texto, do conhecimento das normas gramaticais ou do estudo do vocabulário.

Paulo Freire eternizou seu pensamento sob essa ótica quando afirmou que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Defendendo essa linha de pensamento, em trabalho apresentado na abertura do 3º Congresso de Leitura (COLE), em 1981, Paulo Freire diz que uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo, ou seja, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

O leitor não é passivo, é um elemento essencial na construção dos sentidos do texto. Diante do material escrito, por meio da leitura, o leitor transforma o próprio texto ao mesmo tempo em que se transforma também. A leitura é um processo de interação que inclui o leitor, o texto, o autor e as circunstâncias históricas. Ao ler, o leitor aciona seu repertório de valores, crenças, atitudes do grupo social, do qual ele faz parte e atua. Nessa linha de pensamento, Silva (2002, p.45) arremata: “Ler é, em última instância, não só uma ponte para tomada de

decisões, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender o mundo”.

Magda Soares (2001) alerta que não basta apenas saber ler e escrever; é preciso saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. Esse estado, essa condição adquirida com a apropriação da leitura e da escrita, assim como os diversos usos desse conhecimento foram chamados de letramento, termo recente, versão para o Português da palavra da língua inglesa “literacy”. Assim, participar do mundo da leitura e escrita é participar do fenômeno letramento, fenômeno esse que passou a ser observado recentemente, devido às intensas e novas demandas sociais do sujeito que lê, escreve e utiliza desse conhecimento no seu dia-a-dia.

Sobre o conceito de letramento, Soares (2001) diz que implícita, no conceito letramento, está a idéia de que escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. O letramento pode atingir níveis diferentes e, quanto mais se lê, mais se torna um leitor maduro.

Neste sentido Britto (2003) afirma que quanto maior o nível letramento, maiores serão as capacidades e as oportunidades de o sujeito realizar tarefas que exijam monitoração, interferências diversas e ajustamento constante. O letramento, mais que a alfabetização ou domínio das regras de escrita, é um estado ou condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

É unânime, por parte de estudiosos da leitura, o reconhecimento da importância da leitura como fator de desenvolvimento pessoal e de possibilidade de participação social. Assim, defendem que o domínio da escrita e da leitura deve ser acessível a todo cidadão brasileiro. E quando se discutem as desigualdades sociais e se luta pela democratização do conhecimento e da cultura, visando a um mundo mais justo, deve-se entender que o letramento é um direito, independente da condição econômica ou social do cidadão. Portanto, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso ter pleno acesso aos bens culturais.

Ao discutir os meios de difusão da cultura, Zilberman (1983, p.11), em seus estudos realizados na década de 80, afirma que: “A escola sozinha não conseguirá desenvolver o hábito de leitura”.

Para essa estudiosa, os meios de difusão da leitura provêm de um setor mais amplo, de um conjunto de políticas de leitura, que transcorre preferencialmente na escola, mas resulta de

um posicionamento de toda a sociedade civil. Isso determina decisões em nível de Estado e se traduz por intermédio de uma ação cultural e pedagógica.

Melo (1983, p. 25) também admite que a democratização da leitura é um processo amplo e complexo e que requer ações em conjunto da sociedade. O autor afirma que a democratização da leitura tem implicações sociais, políticas e econômicas e, por isso, mais escolas e mais bibliotecas não podem resolver sozinhas a crise da leitura. Democratizar a leitura é democratizar a política de nossa sociedade e transformar as estruturas sociais e econômicas.

Em face de tudo que discutimos sobre a leitura, não ousamos arriscar uma definição, visto que ela é um processo muito complexo e abrangente; no entanto fica-nos a certeza de que quando se lê dá-se sentido ao mundo e a nós mesmos. Por conta disso, precisamos reconhecer a leitura como um instrumento que liberta e que transforma e que é um direito de todo cidadão. No entanto, o acesso à cultura escrita e à participação nos diferentes espaços sociais exige transformações na estrutura socio-político-econômica do país, pois é só mediante profundas mudanças que a leitura pode se tornar um hábito comum na vida de todo o cidadão.

Assim, em uma sociedade verdadeiramente democrática, a prática de leitura é um exercício essencial da cidadania e da crítica social e isso só será possível por meio de parcerias e da união de esforços das instituições governamentais ou não-governamentais, no sentido de desenvolver ações que levem à multiplicação e à manutenção dos espaços de leitura, acesso a materiais escritos e outros bens culturais, além da formação adequada dos profissionais envolvidos com o ensino ou promoção de leitura.

3 HISTÓRICO DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL (ALB), DO COLE (CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL) E DA REVISTA LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

Como foi explicitado antes, o foco desse trabalho é o de examinar e o de estudar os conteúdos da revista *Leitura: Teoria & Prática*; contudo, esse estudo irá iniciar-se com um breve histórico da Associação de Leitura do Brasil e do Congresso de Leitura do Brasil, dois importantes movimentos que influenciaram na elaboração e produção da revista.

3.1 A Associação de Leitura do Brasil (ALB)

A década de 70 foi marcada tanto pela realização de congressos, publicações de livros e revistas que discutem as condições de produção e promoção da leitura na sociedade brasileira, como por programas de incentivo à leitura que ganharam novo ímpeto, com inúmeros projetos e iniciativas para a defesa e difusão da leitura.

Para desenvolver nosso projeto de pesquisa, limitamo-nos a falar sobre a Associação de Leitura do Brasil (ALB), que é uma das instituições mais marcantes na área da leitura. A ALB tem como objetivo “promover o debate crítico da leitura, desenvolvendo estudos e pesquisas, organizando seminários e congressos, publicando livros e revistas. Congrega pessoas interessadas no estudo e discussão de questões relativas à leitura, nos aspectos teóricos e práticos”. (Britto, 2004, www.alb.com.br).

Ela surge em 1981, época em que imperava no Brasil a euforia pela fundação de organizações populares e independentes, tendo, como objetivo, a democratização da leitura, ou seja, levar a leitura a todos.

Inicialmente foi indicada uma diretoria provisória. A primeira gestão foi assumida por Ezequiel Theodoro da Silva e estende-se até 1987, ano em que Wanderlei Geraldi assumiu o cargo. Após o período da elaboração dos estatutos e oficialização da Associação, o desejo de seus membros era criar asas e voar por todo o Brasil, por meio de representações em capitais do país e da realização de seminários regionais, além de discutir sobre a importância da leitura na formação do indivíduo. Um Comitê Provisório da ALB foi encarregado de estabelecer os Estatutos da Associação. Após elaboração, os estatutos foram submetidos à discussão e aprovação pelos associados durante do 4º COLE realizado em 1983.

De acordo com o que foi estabelecido, a Associação tem por finalidade: lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro desenvolvendo pesquisas e estudos sobre os diversos aspectos da leitura.

Ficou estabelecido, pelos estatutos, que a ALB efetivará duas atividades: o Congresso de Leitura do Brasil, o COLE, e a publicação da revista L: T&P. Assim, a ALB assume as seguintes responsabilidades: a realização do COLE, inaugurado em 1978 e que até os dias de hoje vem reunindo estudiosos e pessoas interessadas em discutir o tema Leitura no Brasil e a publicação da revista Leitura: Teoria & Prática (L: T&P), que desde 1982 abre um espaço para a discussão da leitura, com contribuições dos principais representantes do campo da leitura, tanto do ponto de vista teórico, como da prática. A revista é de distribuição nacional, com grande repercussão no meio escolar e acadêmico. Reúne textos que discutem criticamente as condições de leitura na escola, as diversas práticas pedagógicas dela decorrentes e textos que apontam para outras possibilidades de ação.

O número de sócios da ALB é ilimitado e cabe a eles o direito de participar das assembleias, de votar e serem votados para os cargos administrativos da Associação, de apresentar sugestões à diretoria e de organizar grupos regionais de pesquisa. Os deveres são: contribuir para com a divulgação e expansão da ALB, pagar pontualmente a anuidade e outras taxas fixadas pela Administração e comparecer às Assembleias Gerais, que representam a instância maior de discussão e debate sobre os rumos a serem seguidos pela ALB.

A administração da ALB é exercida pelos seguintes órgãos: Diretoria (é o órgão coordenador e executivo, com seis membros e mandato de dois anos); Colegiado de Representantes (formado por representantes dos grupos regionais de pesquisa e estudo) e Conselho Consultivo composto por vinte membros efetivos, entre eles: professores, bibliotecários, editores, livreiros, todos selecionados pela diretoria, com vigência de dois anos. Compete a esse Conselho atender as diferentes consultas da Diretoria e divulgar os trabalhos da ALB.

A Associação de Leitura do Brasil tem sua sede na Faculdade de Educação / Unicamp, Cidade Universitária “Zeferino Vaz” em Campinas.

Podemos distinguir dois momentos importantes de atuação da ALB. O primeiro apresenta-se como instrumento de luta pela difusão da palavra, num país repressivo e autoritário dos anos do militarismo, que por meio dos AIs (Atos Institucionais) inibia e

reprimia a liberdade da palavra; portanto a ALB tinha, como foco principal, o resgate do direito à produção e da divulgação do texto impresso.

Nesse período, a leitura era vista como o caminho para encontrar o conhecimento, para a libertação da ignorância, o que daria ao homem condições para se tornar sujeito da história.

Nascidos nos anos 70, a Associação de Leitura do Brasil e o (COLE) Congresso de Leitura do Brasil formaram-se no interior da luta pela redemocratização do país e foram importantes instrumentos de garantia do direito à palavra e veículo de expressão de diversos segmentos sociais. A questão da promoção e do estímulo à leitura passava, naquela época, fundamentalmente pela divulgação do próprio texto escrito num momento em que havia poucos espaços de publicação e de informação. (ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL, www.alb.com.br/perfil.php)

Na primeira fase da ALB, o discurso que prevalece é pela democratização da leitura e, para que isso aconteça, é essencial a transformação da escola, de modo que os educadores levem os seus alunos à fruição crítica dos textos. “A ALB aposta na relação leitura-escola, para alimentar a crítica da prática e instigar a prática da crítica” (EDITORIAL, 1983, p. 2)

Havia muitos sonhos; no entanto os sonhos não se realizam por si só e outras questões estavam em jogo como a disponibilidade, a abnegação dos seus membros e, principalmente, o fator financeiro para manter o projeto audacioso. A Associação tinha limites e não comportava todos os sonhos.

Na década de 80, devido às influências do período político-social pelo qual o Brasil passava, a ALB teve um peso significativo no campo das discussões sobre a leitura e de seu acesso por meio das políticas de promoção de leitura e, por isso, ela tem, hoje, grande reconhecimento público. Também o COLE tornou-se um grande fórum de debate das questões de leitura no país, uma vez que nos anos 80 não havia muito espaço para o tema leitura.

Um segundo momento na história da ALB e da revista L: T&P, definido por nós, está mais voltado para a reflexão e para a análise das práticas e concepções de leitura. Com o passar dos anos, o contexto histórico-político conduziu a outros discursos. Com a conquista da liberdade de expressão, as demandas e problematizações ganham novos contornos. A ALB e a L: T&P pretendem alcançar novas metas, ou seja, “buscam uma nova direção e um novo sentido para o debate sobre as práticas leitoras na Brasil e suas relações com a cultura, com as artes, com a educação e com a política” (BRITTO, 1999).

No editorial da revista número 14 (1989), a ALB afirma que “já não é mais hora de denunciar; é hora de reaprender a querer, pois o momento é de motivação por conquistarmos nosso direito de votar em presidente da república”. Mudanças e conquistas no momento

histórico e político da época, após anos de ditadura militar, levam a ALB a refletir sobre os seus oito anos e sua missão de luta pela universalização da leitura no Brasil, como parte da luta pela democratização da sociedade.

A atual diretoria da ALB, presidida por Luiz Percival Leme Britto, reconhece que houve mudança de foco nos objetivos da revista por conta das fortes transformações no panorama cultural brasileiro em relação às práticas de leitura e à circulação de impressos; houve um significativo aumento de linhas editoriais e multiplicação de instrumentos de formação profissional. Agora, a questão a ser resolvida não é mais como divulgar e promover a leitura, mas como garantir o acesso efetivo da maioria da população à cultura e à educação. Por meio do COLE e da L: T&P, a ALB tem oferecido um espaço importante, adequado e específico para a discussão da leitura no Brasil e tem dado voz a pesquisadores e estudiosos da área.

3. 2 O Congresso de Leitura do Brasil (COLE)

A ALB promove bianualmente o COLE, Congresso de Leitura do Brasil, com temas reflexivos que levam ao debate e envolvem participantes de várias partes do Brasil, pessoas que se preocupam e se interessam pelo tema da leitura no país.

Hoje, o COLE é considerado um dos mais tradicionais eventos culturais do Brasil. Durante sua realização, propicia o encontro de especialistas, professores e interessados em temas ligados à educação, à leitura e à cultura. A intensa troca de experiências e a repercussão das discussões apresentadas marcam a trajetória de sucesso do COLE que, a cada evento, vem atraindo mais e mais participantes. Muitos debates temáticos apresentados durante o Congresso ganham vida própria e reverberam em outros espaços.

Ezequiel Theodoro da Silva, fundador e um dos organizadores do 1º COLE, fortemente motivado pelo contexto histórico vivido no Brasil nas décadas de 70 e 80, momento final da Ditadura Militar e de outros acontecimentos conseqüentes desse período, como anistia aos presos políticos e o movimento das Diretas Já, considerava necessário um espaço para discutir a importância da leitura, tanto no aspecto técnico, como no político, num país que lutava por sua democracia na política nacional.

Assim, em 1978, inspirado na idéia da realização de uma feira do livro e da 1ª Conferência para Bibliotecários (COB), nasce o Congresso de Leitura do Brasil (COLE) que desde seu início mostrou uma aceitação considerável:

Pensávamos que a receptividade seria pequena e fizemos uma divulgação limitada. O Correio Popular, (um dos jornais de Campinas) deu apoio, houve uma campanha paralela de doação de livros... Estávamos esperando duzentas e cinquenta pessoas, no máximo e vieram mais de quatrocentas. (SILVA, 1995, nº. 25, p. 3)

Organizado pelo professor Ezequiel, o COLE nasce num momento em que a questão da leitura começava a se delinear no Brasil, não possuindo, ainda, um campo específico de estudo e pesquisa. A bandeira defendida no 1º Congresso de Leitura era o direito de ler sem censura; lutava-se pela liberdade de expressão e pela difusão do livro.

No ano seguinte, em 1979, foi realizado o 2º COLE e o número de participantes duplicou, confirmando o interesse em discutir questões que envolviam a leitura. A feira do livro, realizada paralelamente ao Congresso, transformou-se num espaço cultural que continha exposições de artes plásticas e programações de cinema.

Para Silva, (1995, p.5) o COLE “foi uma pedrinha que jogamos no meio do lago, e que foi fazendo aquelas ondas, e foi crescendo, e crescendo, e trazendo mais gente” Nesse contexto, o COLE tornou-se um dos poucos espaços que deu voz aos professores, os quais, vindos de várias partes do Brasil, reuniam-se para fazer apresentações e trocar experiências.

O COLE é organizado em seminários de diferentes áreas do conhecimento e de atuação profissional para que o debate seja mais amplo e diversificado. Sendo assim, os seminários são organizados em: palestras, que obedecem a uma linha básica de debate; sessões temáticas coordenadas, que trazem a colaboração de pesquisadores e profissionais de instituições públicas e particulares; sessões de comunicação – um espaço destinado a relatos de experiências, depoimentos ou apresentação de pesquisas e as conferências que possibilitam uma aproximação entre as áreas e o debate. Para a qualidade dos seminários, os organizadores buscam parcerias de instituições representativas e de grupos de pesquisas de universidades importantes.

Há, em todos os Congressos, um tema gerador das reflexões e discussões e, em torno dele são articuladas todas as atividades. Porém, foi a partir de 1997, que o COLE passou a ser organizado em seminários temáticos de diferentes áreas de Educação, não se restringindo ao texto literário. Os organizadores do Congresso defendem essa visão transdisciplinar argumentando que não são apenas os textos literários os indicados para o ensino da leitura e alertam que o letramento é uma característica da educação de uma sociedade que convive com

a escrita, em suas diversas realizações e que, por isso, compreende outras formas de educar. Com esse procedimento, o Congresso ampliou a participação do público.

Desde seu início, o COLE apresentou os seguintes temas:

- 1º COLE – de 23 a 24 de setembro de 1978 – Tema: Leitura no Brasil.
- 2º COLE – de 22 a 28 de outubro de 1979 – Tema: Pedagogia da Leitura.
- 3º COLE – de 13 a 15 de outubro de 1981 – Tema: Lutas pela democratização da leitura no Brasil.
- 4º COLE – de 12 a 15 de outubro de 1983 – Tema: Leitura na sociedade democrática: do discurso à ação.
- 5º COLE – de 30 de setembro a 03 de outubro de 1985 – Tema: O professor e a leitura.
- 6º COLE – de 10 a 13 de setembro de 1987 – Tema: A questão dos métodos e os métodos em questão.
- 7º COLE – de 08 a 10 de setembro de 1989 – Tema: Nas malhas da leitura: puxando outros fios.
- 8º COLE – de 23 a 26 de julho de 1991 – Tema: Leitura: autonomia, trabalho e cidadania no Brasil.
- 9º COLE – de 25 a 28 de julho de 1993 – Tema: Leitura: conquista de uma realidade.
- 10º COLE – de 17 a 21 de julho 1995 – Tema: Leitura e Sociedade.
- 11º COLE – de 15 a 18 de julho 1997 – Tema: A voz e a letra dos excluídos.
- 12º COLE – de 20 a 23 de julho de 1999 – Tema: Múltiplos objetos, múltiplas leituras: afinal o que lê a gente?
- 13º COLE – de 17 a 20 de julho de 2001 – Tema: Com todas as letras, para todos os nomes.
- 14º COLE – de 22 a 25 de julho de 2003 – Tema: As coisas, que tristes são as coisas consideradas sem ênfase.
- 15º COLE – de 05 a 08 de julho 2005 – Tema: Pensem nas crianças mudas, telepáticas.

Em nossa análise, observamos que a temática de discussões de alguns dos COLEs está relacionada com o conjunto de categorias detectadas por nós quando do estudo dos artigos da revista. A fim de confirmarmos essa constatação, transcrevemos alguns exemplos: a temática do 2º COLE: **Pedagogia da Leitura** refere-se à categoria temática que nomeamos também de Pedagogia da Leitura; o 3º trazia: **Lutas pela democratização da leitura no Brasil**, temática ligada à categoria Políticas de Leitura.

Há duas maneiras de participar do COLE: na qualidade de ouvinte ou apresentando comunicação, com uma inscrição prévia e seguindo as normas estabelecidas pela comissão organizadora. Para a cidade de Campinas que sedia o COLE, o evento é muito bem visto, pois

torna a cidade um pólo de referência do país sobre as questões da leitura, tanto que em 2001 e 2003, concomitante à realização do COLE, a Secretaria Municipal de Educação organizou o Seminário Internacional de Educação, cujo objetivo é a criação de mais um espaço para o debate e a divulgação de novas tendências na área da produção pedagógica.

3.3 A revista Leitura: Teoria & Prática (L: T&P)

A *Leitura: Teoria & Prática* é uma revista acadêmica na área da educação e leitura. É elaborada pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), e desde o seu início, assumiu o compromisso de ser um fórum semestral de debates e trocas de experiências teóricas e práticas de temas relacionados à leitura. A L: T&P tem um conteúdo variado composto de artigos, entrevistas, relatos de experiências, representações de leitura, textos literários entre outros. O primeiro número foi publicado, com muita determinação em novembro de 1982. Segundo Silva (1995, p. 5): “Se começamos a discutir muito uma revista, ela não sai. Uma revista tem de amadurecer no processo, tem de ter alguns erros no início para ir adiante”.

O início da publicação da revista é marcado pelo desejo de democratização do país que contagia a nação, influenciado pelos movimentos que buscavam o fim da ditadura militar, movimentos como o “Diretas Já” acalentavam os sonhos de liberdade e democracia de um povo que sofria há anos com a forte repressão do regime militar. Nessa época em que havia pouco espaço para publicações e informações e se buscava o direito à palavra, após anos de uma violenta censura, o país cansado do silêncio precisava falar; assim, a revista foi um importante instrumento de luta pela democracia da palavra.

Desde sua primeira edição até os dias de hoje, a revista trouxe à tona novos estudos na área de leitura e possibilitou discussões sobre o tema, apresentou relatos de experiência com trabalhos que envolveram a leitura em sala de aula, conferindo a revista, nos dias atuais, seu caráter renovador na área de leitura, sempre muito ligada aos aspectos da prática pedagógica.

A revista nasceu com o propósito principal de servir como veículo para a comunicação e o intercâmbio entre aqueles que se preocupam com os problemas de leitura do país. Destina-se a todos aqueles que desejam lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro através de um trabalho coletivo e transformador. (EDITORIAL, 1982, p.2)

A revista inicia com uma entrevista – depoimento de Paulo Freire, liderada por Ezequiel Theodoro da Silva, então presidente da ALB. Após a sua volta ao Brasil, propiciada pela anistia aos exilados, Freire (1982, p. 4) discute a questão da leitura em nosso país e trata

o tema com seriedade, e a responsabilizando a leitura pela formação do indivíduo: “Eu não leio para formar-me, eu me formo também lendo”.

Outra questão levantada por Freire é o conhecimento claro do contexto do autor e do contexto do leitor ao ler um texto. Freire afirma estar entusiasmado com os novos estudos realizados na área da leitura. Finaliza sua entrevista propondo uma leitura libertária e não mais a leitura autoritária da qual o período político em que passamos nos impôs.

Assim como a concepção inovadora de leitura de Freire muitas, outras, de autores respeitados pelo público em geral e acadêmico, estiveram presentes na revista, como as defendidas por João Wanderlei Geraldi, Ezequiel Theodoro de Silva, Regina Zilberman, Marisa Lajolo e muitos outros, cujos trabalhos influenciaram nas práticas pedagógicas no Brasil.

Na verdade, o estudo e a reflexão dos artigos publicados na revista L: T&P, em circulação há **vinte e quatro anos**, leva-nos a crer que o interior de seus 44 exemplares carrega a história da leitura no Brasil.

Nossa análise da revista ficou atenta, também, às alterações no seu suporte, pois elas podem indicar mudanças significativas na linha editorial de revista. Para isso, recorreremos aos estudos realizados por Roger Chartier no campo da História Cultural e da Materialidade dos Textos, para compreendermos os princípios que governam a ordem dos discursos e os processos de produção; de comunicação e de recepção dos textos em suportes que veiculam o texto escrito, em nosso caso uma revista.

Por intermédio de Chartier (1999) temos consciência dos efeitos produzidos pelas formas materiais de um texto, pois elas podem afetar o seu sentido. Ao analisarmos os discursos selecionados e publicados pela revista no decorrer dos anos não poderemos deixar de considerar o suporte em que esses discursos circularam.

Conforme Chartier e Hébrard (1995) não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito qualquer que seja ele, que não dependa das formas através dos quais ele chega ao leitor. Para esses estudiosos, o sentido um texto escrito obedece duas estratégias: a primeira delas refere-se as intenções do autor, e a outra resulta da passagem do texto a livro ou impresso, que depende da decisão e do trabalho editorial.

Segundo esses autores, o leitor não se depara com um texto abstrato, independente, sem qualquer materialidade, pelo contrário, um texto apresenta-se em um suporte, tem uma

forma, cujas estruturas e modalidades governam a leitura, sendo assim a forma e os dispositivos através do qual um texto é proposto pode determinar o seu público e seus usos.

Para Chartier, os procedimentos da produção de um texto diferem-se dos da produção de um livro, ou qualquer outro suporte do escrito, esses procedimentos não pertencem à escrita, mas sim à impressão, uma vez que o editor – livreiro é quem decide as formas tipográficas como: fonte, cor, disposição, divisão do texto, entre outras coisas mais.

Portanto, para nós pesquisadores que pretendemos estudar os artigos publicados numa revista educacional sobre leitura, devemos estar atentos aos conteúdos e também à sua forma material, que por sua vez, direcionam os sentidos de seus textos, ajudam na construção da linha editorial da revista e da imagem do leitor.

3. 3. 1 Procedimentos tipográficos

a) O formato

O suporte físico da L: T&P já foi analisado por Silva (1998, p. 149-156) em um estudo que busca construir a imagem do professor-leitor. Para Silva, a opção pelo formato quadrado significou, naquele momento, um esforço de promover uma ruptura ou diferenciação em relação aos periódicos já existentes em circulação. O modelo foi inspirado na revista ANDE (Associação Nacional de Educação).

A L: T&P possui um formato que a difere das revistas convencionais de grande público e dos livros. É uma brochura semelhante a um livreto. Sua medida de 23x23 cm permanece invariável desde o seu primeiro exemplar. A preocupação em manter o formato gera a expectativa de que possa ser colacionável. Diz Silva (1998) que o formato inusitado de um quadrado fazia parte do conjunto de estratégias de sedução de um leitor identificado, por um lado, como alguém pleno de competências e qualidades literárias e, por outro; como um leitor com pouco ou nenhum hábito de leitura. Percebe-se que o leitor idealizado, pelo menos no início das publicações, é o professor que, embora graduado, não é um pesquisador e não está habituado com textos acadêmicos.

b) A capa e as folhas internas

Durante o seu percurso, a L: T&P apresentou diferentes propostas para a elaboração de suas capas; essas alterações podem indicar sinais de mudanças significativas na linha de revista e de seu público alvo. A análise das capas proporcionou-nos diversas visões de leitura

A capa é colorida e de papel mais resistente que o das folhas internas. A partir de revista 25 a capa passa a ser plastificada. As ilustrações de capa não são escolhidas aleatoriamente; elas estão sempre relacionadas ao tema central que é exposto e comentado na maioria dos editoriais e nos artigos internos. As revistas de números 00 a 10 contêm fotos, cartuns ou desenhos com imagens de leitura de autores diversos. Marco Cena e Leonardo Menna Barreto Gomes assumiram a responsabilidade das capas dos números citados. As de números 11 a 20 têm Cláudia Ortiz e Milton José de Almeida como os encarregados pelas capas que apresentam desenhos abstratos, com exceção da de número 17 que traz *A leitura*, pintura a óleo sobre tela de Almeida Júnior. A revista 21 traz uma ilustração abstrata de Cláudia Ortiz; as demais revistas até a 39 apresentam fotos, fotos-montagem, quadros de autores renomados sempre com imagens de leitura, com exceção das de números 38 e 40 que trazem uma ilustração semelhante aos desenhos das cavernas; as capas das revistas de números 41, 42 e 43 trazem fotos abstratas.

Uma característica observada por nós é que nas revistas de número zero a 22 a capa apresenta um fundo branco, como uma espécie de moldura para as ilustrações simples e de um colorido suave que remetem à simplicidade. Seria uma estratégia editorial para o barateamento das edições? Seria uma estratégia para possibilitar o acesso desse material aos leitores previstos? Ou artifício para atrair esse leitor previsto? As duas revistas seguintes apresentam um colorido de fundo, porém mantendo sempre a suavidade. A partir da 25, a revista apresenta uma capa com melhor qualidade, já que passa a ser plastificada, apresentando um colorido mais intenso e imagens mais chamativas. Teria mudado também o seu público?

As ilustrações alteram-se entre cenas de leitura clássica de grandes pintores que, normalmente, eternizaram um leitor afastado do cotidiano vulgar e cercado de conforto e quietude e imagens abstratas, simbólicas e polissêmicas, sugerindo releituras: se a leitura é livre e múltipla, a revista também é. Há também as imagens de leitura popular, em que o sujeito-leitor é visto nas mais inusitadas situações de contato com o material de leitura. Essas cenas podem ser verificadas nas revistas 31, 32, 33, 34 que trazem fotos de pessoas comuns, simples, mal vestidas, trabalhadores ou à procura de um emprego lendo na praça, na calçada,

nas bancas de jornais. Com essa seção de fotos de leitores do cotidiano, Márcia Abreu anuncia, no editorial de revista 31 (1998), que estamos diante de uma situação nova: os leitores são múltiplos e estão espalhados pelas ruas, praças e filas de transportes coletivos, lendo encostados em bancos de ônibus, acotovelando-se na multidão sem espaço dos metrô dos fins da tarde ou em espaços minúsculos e abafados das guaritas de supermercados ou dos condomínios; estão também embaixo das árvores dos parques ou nos bancos das praças e em muitas situações de espera, a do médico ou dentista, a do amigo que dará a carona, a do trem que acabou de passar...

Na verdade, Márcia Abreu parece querer dizer que o adágio de que o brasileiro não lê precisa de uma releitura.

As folhas internas são de sulfite comum; as imagens (fotos ou ilustrações) que aparecem dentro da revista são de variados estilos: cartuns, caricaturas, abstratas, modernas, poesias concretas, não há cores. Algumas dessas ilustrações são decorativas, cômicas e bem-humoradas, outras têm também a função de informação, pois dialogam com o texto a que fazem referência.

Se era preciso conquistar um leitor não acostumado com páginas e páginas de escrita, a ilustração, foi com certeza, um meio de atração, proporcionando outros tipos de diálogos com o texto.

c) As seções

Os textos publicados são divididos em seções que apresentam um grau considerável de inconstância; algumas delas se ausentam em certas revistas e retornam depois; outras surgem por decisão do Conselho Editorial. De todas as seções o **Editorial** está presente em todos os exemplares da revista. **Artigos**, uma seção presente até a revista 09, desaparece e, em seu lugar, aparece **Estudos**. Na revista 43, outra alteração: agora, **Estudo / Artigo** são seções destinadas a textos que discutem a leitura.

A **Entrevista / Depoimento**, seção que aproxima o leitor do intelectual por meio de uma intervenção direta, tem como convidados pessoas que despontaram no cenário da leitura. São escritores, estudiosos ou professores. Na revista zero, Paulo Freire fala da importância do ato de ler ao primeiro presidente da ALB Ezequiel Theodoro da Silva; na número 01, Marisa B. Teixeira Mendes, em seu depoimento, relata a sua experiência que pôs em contato alunos e

escritores, o que possibilitou discussões animadas sobre as obras lidas; na 02, Ruth Rocha relembra momentos importantes de sua vida e propõe um trabalho diferenciado com a literatura infantil, condenando o autoritarismo e o mandonismo no ensino da leitura. Na revista 09, a seção simplifica seu nome para **Entrevista** e o convidado João Wanderley Geraldi discute com Ezequiel Theodoro da Silva as contradições do livro didático na área de Língua Portuguesa.

Após anos de ausência, a seção **Entrevista** retorna na edição nº. 25, porém com um caráter diferenciado em relação às primeiras entrevistas; em comemoração ao 10º COLE, o fundador da ALB, Ezequiel Theodoro da Silva, concedeu uma entrevista ao então presidente Luiz Percival Leme Britto, na qual faz uma análise histórica da ALB, dos COLEs e da revista L:T&P. Um dado que chamou nossa atenção foi o fato de as entrevistas terem uma presença constante nos primeiros exemplares e depois desaparecerem, só retornando no exemplar 25 com um outro propósito.

No projeto inicial da revista, o leitor concebido pela equipe editorial era, em especial, o professor, e que segundo Silva (1998) foi julgado como alguém com uma imagem forte: um profissional preocupado e engajado na luta em defesa da leitura, e que, por isso, era importante associar-se a ele. Foi a imagem do professor-educador que orientou a equipe editorial; dessa forma, era preciso estabelecer um diálogo com ele, falar da tensão entre o sonho e a realidade, entre a teoria e a prática, entre o político e o técnico da educação:

LEITURA: TEORIA E PRÁTICA nasce com o propósito principal de servir como veículo para a comunicação e o intercâmbio entre aqueles que se preocupam com os problemas de leitura em nosso país. Destina-se, mais especialmente, a todos aqueles que desejam lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro, através de um trabalho coletivo e transformador. (1982, nº. 2)

Temos por hipótese que o leitor imaginado e desejado no início da publicação da L: T&P mudou. O desaparecimento da seção **Entrevistas** é uma pista de que o projeto inicial da revista não se sustentou e de que o seu público migrou de leitores professores para leitores universitários e acadêmicos, caracterizando a Leitura: Teoria & Prática com uma revista acadêmica na área de educação e leitura.

As **Pesquisas**, seção que traz pesquisas concluídas ou em andamento, é um espaço aberto para publicações de partes de trabalhos acadêmicos; esta seção está presente até a edição 24. A partir desse número, momento que coincide com a reformulação da revista, ela

desaparece. Se essa seção de caráter de aproximação entre dois pólos de pouco contato - o professor e a universidade - desaparece é mais um sinal de que leitor idealizado no projeto inicial da revista não é mais o mesmo.

Atualização, nome da seção que introduz as resenhas de livros de estudo publicados na revista, aparece até o número 10; depois, por duas edições, essa seção altera seu título para **Notas e Resenhas** e, a partir da revista 13, passa a ser intitulada apenas por **Resenhas**.

Divulgação, seção destinada a divulgar os esforços para o desenvolvimento da leitura no Brasil, como seminários, congressos e o COLE , está presente até a revista 21. **Representação de leitura** são imagens que tematizam a leitura, reprodução de pinturas, gravuras, charges, fotos; essa seção, que faz parte do projeto de reformulação da revista, teve sua estréia a partir da edição 23 e manteve certa constância chegando até o número 41, ausentando-se apenas em alguns números; a partir da L: T&P 43 a seção altera seu título para **Imagens de Leitura**.

Depoimento, seção que aparece apenas nas revistas 28 e 29, são relatos de experiências com leitura ou com a promoção de leitura. A seção **Experiência** está presente nas revistas 10, 11, 13, 18 e aborda práticas pedagógicas diferenciadas. Uma seção semelhante a essa é a **Relato de experiência** encontrada nas edições 06, 07, 23, 30, 31, 34, 36, 37 e 39 que, assim como a seção **Experiência**, são exposições de trabalhos pedagógicos envolvendo a leitura e que foram bem sucedidos. Essas três seções, embora apresentem nomes diferentes, possuem conteúdos e finalidades muito semelhantes.

Opinião – essa seção vem logo após o editorial, nos exemplares 10, 12, 13, 14, 15, 16, 22 e 23, em que estudiosos e pesquisadores expõem suas opiniões sobre determinado tema ligado à cultura ou à leitura. **Leituras** - espaço reservado à exposição de obras literárias ou a trechos delas, além de mensagens, poesias, contos. Podemos encontrá-las nas revistas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 3, 31, 34, 36 e 37. **Leituras Críticas** – são reflexões sobre temas polêmicos ligados à leitura, seção presente nos números 33, 34, 35, 36 e 38. **Leituras pelo mundo** – discute o tema leitura em artigos traduzidos recentemente em revistas internacionais. Essa seção está presente nos números: 27, 28, 29, 30, 32, 33 e 41.

Lançamento, seção encontrada apenas nas revistas 02, 05 e 09 e que tem, como objetivo, divulgar teses de mestrado ou de doutoramento, cujas cópias foram enviadas a ALB. **Cotidiano**, seção que aparece uma única vez, é encontrada na revista 15 com três artigos que trazem sugestões para um trabalho pedagógico diferenciado com leitura. Há mais três seções

que, como a anterior, só aparecem uma vez. São elas: **Poesia**, na revista 06; **Conto**, na 07 e **Crônica**, na 08.

Cada seção conta com a presença de uma chamada representada por um ícone, para indicar os gêneros a que pertencem os textos, como: artigos, estudos, pesquisa, entrevistas, entre outros. Esses ícones sofrem algumas alterações quanto ao formato, cor e tamanho, mas se repetem em todas as revistas, com exceção da 20. Qual teria sido o motivo da ausência dos ícones nesse exemplar? Uma falha que não se repetiu nas outras revistas? A partir da revista 43, a chamada aparece renovada sem nenhum efeito, apenas escrito com letras maiores no centro superior da página. A classificação por ícone orienta o leitor para uma pré-leitura. Tal medida, para Chartier (1988) faz parte de uma espécie de maquinaria planejada pelos editores para refrear a liberdade do leitor e garantir uma leitura autorizada, uma compreensão correta, um sentido pretendido.

d) Os textos

A seleção dos textos por compor cada seção da revista não foi e nem é feita aleatoriamente; é notório que eles passam por uma decisão política, que toda escolha demonstra. A questão da seleção dos textos publicados também foi analisada, uma vez que esta pesquisa tem, também como finalidade, detectar a linha editorial que conduziu a L: T&P.

Quanto à diagramação, os textos são apresentados em uma, duas ou três colunas, com destaque para os títulos que aparecem em letras maiores e em negrito. A maioria das publicações são textos de estudo ou relatos de trabalho bem sucedidos com leitura. Podemos encontrar textos literários, como poesias, contos, crônicas. A intenção da escolha por esses tipos textos pela equipe editorial, segundo Silva (1998, p. 155) é o exercício da leitura, embora eles sejam poucos, se comparados aos outros artigos que estão voltados para o ensino e para a reflexão da leitura no Brasil, pois afinal, a revista propõe-se a abrir um espaço para a discussão do tema, por meio de publicações de estudos e depoimentos de práticas pedagógicas.

Nas revistas da fase inicial (00 a 13 – 1982 a 1989), alguns artigos são introduzidos por comentários ou epígrafes de responsabilidade da equipe editorial; desta forma, a leitura é encaminhada aos seus leitores. São textos pequenos com letras menores e em negrito, localizados abaixo do título e à esquerda.

A fim de exemplificar reproduzimos o comentário introdutório da revista número 03 (1984) para o artigo de Joaquim Brasil Fontes, intitulado *O Livro Didático e a Boa Comunicação*:

Reflexões sobre ensino e leitura, entre nós, conduzem, inapelavelmente, ao problema do livro didático. Baseado em excelente argumentação, o Prof. Joaquim Brasil Fontes Jr. desvenda os caminhos que levam aos métodos lingüísticos, no momento em que se encontram no auge de uma voga, a um processo de simplificação quase caricatural para, assim, serem incorporados nos manuais didáticos. Na medida em que estes livros tendem a uma estagnação, mais grave parece o problema. O alerta lançado pelo autor, no final do trabalho, merece, uma reflexão mais demorada. Vamos a ela! (FONTES, 1984, p. 22)

O comentário introdutório para o texto de Fontes tinha como objetivo a mediação e a aproximação da tese do pesquisador com o leitor que não estava habituado com esses textos acadêmicos e que, por isso, recebe uma orientação, um chamado para a leitura.

As revistas 14, 39 e 40 trazem artigos escritos em espanhol que apresentam artigos com temas sobre autores da literatura internacional, sem qualquer referência biográfica. Esses dados dão-nos a impressão de que a equipe editorial, que seleciona os artigos, pressupõe que seus leitores lêem em espanhol e que já conhecem os autores referidos nos artigos, ou seria uma deficiência da revista, visto que não havia um tradutor. Outra constatação a que os textos em espanhol, embora esporádicos, nos remetem é a de que eles são parte das mudanças propostas pela linha editorial da revista que, por ocasião das conquistas políticas, acreditava não caber mais à ALB apenas denunciar, era preciso querer. De fato, eles começam a aparecer na revista 14, coincidindo com o editorial que anuncia a nova proposta da revista. Teria mudado o público da L: T&P, agora capaz de ler e entender em espanhol?

Esse mesmo período é marcado por uma outra renovação da revista que deixa de produzir as epígrafes introdutórias para os textos de estudo publicados, permitindo, ao leitor, livre interpretação. Essa é mais uma evidência que nos leva a crer que, de fato, a imagem de leitor, antes proposta, mudou. Para a equipe editorial não há mais a preocupação em aproximar-se desse leitor adulto que atua na educação, mas que não é acadêmico. Ou este leitor-professor está mais qualificado e não necessita mais de intervenção ou o leitor é outro. A partir da revista 41 os textos trazem resumo, abstract e palavras-chave dos próprios autores do texto, seguindo o modelo dos trabalhos acadêmicos, evidenciando, mais uma vez, a existência de um leitor acadêmico.

Conforme nos apontam os estudos de Chartier (1990), a L: T&P é um suporte de texto que apresenta uma estrutura bem definida: textos acadêmicos, pouco apelo a ilustrações, artigos em outra língua, ausência de preocupação com referências biográficas. Esses são

fatores que governam a leitura e determinam um público-leitor que, ao nosso entender, é um leitor mais elitizado, frequentador dos meios acadêmicos.

Outra evidência desse leitor acadêmico é o fato de a revista estar presente nas referências bibliográficas das monografias de conclusão de curso, das dissertações de mestrado, das teses de doutorado nas áreas de educação, linguagem e leitura. O efeito multiplicador da revista é significativo, confirmando que há uma amplitude maior do que simplesmente questões de leitura na escola e práticas pedagógicas. O que confirma seu caráter elitista.

Apesar de, no princípio, ser voltada para o público escolar, a L: T&P teve uma repercussão acadêmica muito grande, o que, talvez, tenha contribuído para um reordenamento de sua linha editorial.

3.3.2 O Editorial

Por intermédio do estudo dos editoriais pretendemos traçar as condições sociais e históricas da revista e as concepções de leitura que foram privilegiadas.

No primeiro momento, faremos a identificação das concepções de leitura defendidas pelos editoriais da L: T&P para, em seguida, focalizarmos algumas mudanças significativas na produção da revista.

3.3.2.1 Estudo do Editorial e as Concepções de Leitura defendidas

O estudo dos editoriais permite-nos afirmar que o lema *A luta pela democratização da leitura no Brasil* encabeçou o projeto inicial da revista, foi defendido nos COLEs e continua sendo, nos dias atuais, a questão fundamental que norteia toda a temática defendida pela Associação de Leitura do Brasil. Esse lema é reafirmado em muitos dos editoriais presentes no recorte histórico da revista analisado por nós. Com a leitura e análise dos vários editoriais, identificamos diferentes concepções de leitura defendidas ou expostas nesta seção da revista que é de responsabilidade da equipe editorial e que responde por aquilo que publica.

Nos quarenta e quatro editoriais, identificamos quatro concepções de leitura, que serviram de tema central nas discussões dos artigos selecionados para compor cada edição da revista. Além disso, fizeram parte do debate pedagógico do Brasil de 1982 a 2004. Muitos dos

artigos acabaram sendo publicados em livros de grande repercussão. Para exemplificarmos, citamos Paulo Freire com a sua conferência sobre a importância do ato da leitura realizada no 3º COLE (1981), que foi comentada na entrevista da revista 00, e que resultou no livro *A Importância do Ato de Ler*, obra que eternizou o mote no cenário pedagógico: “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele”.

a) Concepção de Leitura defendida: a leitura é um instrumento de emancipação

O início da publicação da revista destinava-se a cavar um espaço para discutir o tema leitura e suas implicações com a transformação da sociedade, numa época em que o direito à palavra era muito restrito, devido à censura imposta pelo regime militar, que repressivo e autoritário, suprimiu o direito do dizer e do escrever.

A leitura entendida como um fator de desenvolvimento pessoal, de possibilidade de participação social para a emancipação do cidadão e transformação da sociedade, é uma concepção que esteve em evidência nos anos iniciais da revista e que ainda hoje é defendida.

O editorial de 1982 (p.22), ano do início da publicação da revista, dirige-se a um leitor específico comprometido com a transformação do país: “Destina-se, mais especialmente, a todos aqueles que desejam lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro através de um trabalho coletivo e transformador”.

Para defender a concepção acima que visava à democratização da leitura, as primeiras revistas foram marcadas por um período de forte denúncia. Conseqüentemente, o ensino da leitura na escola e as práticas pedagógicas dela decorrentes, como o uso e a qualidade do livro didático, passam a ser questionados.

No editorial da revista nº. 05 (1985), a Associação reconhece que cresce o interesse pelas questões da leitura; assim vai ganhando espaço a conscientização da leitura como um fator importante para a emancipação da sociedade brasileira. A equipe editorial afirma, com orgulho, a existência de um conjunto significativo de obras, pesquisas e estudos de cunho nacional, servindo de parâmetro à formulação de novas práticas e de novas investigações.

b) Concepção de leitura: Leitura Crítica

A ALB, em 1987, na revista nº. 09, frente aos acontecimentos político-sociais do país, passa a priorizar um tipo de leitura: a leitura reflexiva, para a compreensão crítica da razão de ser dos fatos políticos e sócio-culturais e das propostas interventoras das ações pedagógicas, incluindo o espaço da biblioteca.

Britto (1998) diz que a criticidade e leitura vêm à luz num momento em que a conquista da democracia coloca novos temas para discussão e reflexão. Para esse estudioso, a leitura crítica vai além da constatação da importância do ato de ler; ela está na democratização do acesso aos bens de cultura que se articulam com a leitura e na constituição de um leitor capaz de perceber e de evitar as armadilhas ideológicas do texto.

A criticidade na leitura e a necessidade de sua prática passam a ser questionadas mais uma vez no editorial da revista 11 (1988). O editorial discute o paradoxo que a escola tem vivido: como uma instituição responsável pelo ensino da leitura e escrita, exige-se que ela forme leitores, porém, nas condições em que atua, vem formando não-leitores.

Para Silva (1998), a leitura crítica pode levar a ações concretas para a conquista de um mundo mais equânime, em que os benefícios da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria; ela encontra sua razão de ser, sua práxis, nas lutas em direção à transformação da sociedade brasileira, já que pode levar o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições sociais que vivencia.

Com a leitura crítica, o leitor deixa de ser um consumidor passivo diante do texto; ele compreende e faz uma análise crítica do que lê, pode concordar ou discordar e depois reelaborar o discurso lido de acordo com suas experiências vividas e traçar novos caminhos.

c) Concepção defendida: Ensino da leitura é transdisciplinar

O texto escrito no editorial da revista nº. 18 (1991) reconhece que o domínio lingüístico e o ensino do ler e escrever transcendem a responsabilidade, até então, exclusiva do professor de português.

A ALB contraria o senso comum que vê o professor de português como o único encarregado pelo ensino da língua. Pela dimensão histórica e social da língua, os debates da época ampliam, para a esfera de outras disciplinas, os desafios e compromissos previstos para o professor de português.

Artigos apresentados na revista 18 (1991) discutem exatamente o trabalho interdisciplinar, na tentativa de recuperar a visão de totalidade e de relação entre os conteúdos das diferentes disciplinas. Os artigos tratam da leitura no ensino da Física e da Matemática e de como ela propicia a relação das ciências com a vida do aluno, a qual se aprofunda e se revela na interação pedagógica. Outro artigo traz a relação do trabalho das aulas de Educação Artística com a leitura, em que a literatura é dramatizada, cantada, despertando a sensibilidade, a expressão e a razão.

d) Concepção defendida: Existem muitas formas de ler

Há várias formas de ler e são diversos os fatores que determinam as diferentes posturas do leitor frente a um texto. Lê-se por múltiplas razões.

Os editoriais das revistas 35 (2000) a 43 (2004) abordam os diferentes tipos de leitura, embora essa concepção seja discutida em muitos outros artigos da revista desde o seu início. Geraldi, em artigo publicado na revista 03 (1984) afirma que as múltiplas relações que o leitor mantém com um texto vão definir os diferentes tipos de leituras. Na mesma revista, Orlandi aborda os conceitos de leitura parafrástica e leitura polissêmica que serão tratados no capítulo quarto, quando discutiremos os conceitos de leitura.

Guilherme do Val Toledo Prado, no editorial da revista 35, reflete sobre a importância da leitura e de seu ensino e descreve os vários tipos de leitura: leitura produção; leitura imaginação; leitura gozo; leitura crítica; leitura denúncia; leitura reflexão; leitura interrogação; leitura histórica; leitura memória; leitura imagem.

Para Norma Sandra Ferreira e Guilherme do Val Toledo Prado, que assinam o editorial 43, a leitura invocada como objeto de estudo e de investigação, na teoria e na prática, ocupa um campo sólido, embora não esgotado e em permanente transformação; nas últimas décadas a leitura foi definida de várias maneiras, como uma prática social, como experiência, vivência, atividade intelectual, instrumento, hábito ou gosto.

O estudo da leitura em sua interface com a educação, com as ciências da linguagem, com a história, com a cultura e outros campos afins, apresenta um campo diversificado de conceitos e que não cessam; portanto, sempre surgirão novas indagações sobre o tema.

3.3.2.2 O Editorial e as mudanças significativas na produção da revista

Um outro dado obtido quando do exame dos editoriais foi a constatação de algumas mudanças significativas na linha editorial e histórica da revista. Podemos demarcar quatro momentos decisivos da revista anunciados pelos editoriais que podem contribuir para o levantamento histórico da revista.

O primeiro momento, que foi identificado nos editoriais iniciais da revista, está ligado ao período de lançamento da revista (1982), que serviu de porta-voz da ALB para a divulgação de seus objetivos e de suas intenções.

No período inicial, inspirada pelo contexto histórico-político do país, a revista buscava um espaço para empenhar a sua luta pela democratização da leitura no Brasil, a construção desse espaço foi caracterizada por fortes denúncias, estudos e divulgações de novos conceitos e métodos de ensino de leitura.

Um segundo momento, por nós identificado, encontra-se registrado no editorial da revista 14, em 1989, por ocasião das eleições para Presidente da República, uma forte euforia tomava conta da nação; afinal após anos de ditadura militar, o Brasil voltava às urnas. Nele, a equipe editorial compreendeu que o seu dever histórico estava restrito a constatar e a denunciar, afirmando, também, que, após duras conquistas, já não é mais tempo de denúncias, é tempo de querer e fazer da falta, um fato.

O terceiro momento encontrado está no editorial da revista 23, em 1994, em que foi proposto um novo projeto para a reformulação da revista, buscando o aprimoramento da qualidade e consolidação de sua importância na divulgação de idéias e no debate intelectual. Esse projeto criava um Conselho Editorial Externo, composto por intelectuais de diversas áreas do país, com a função de trazer artigos variados e instigantes com a finalidade de ampliar a representatividade da revista. Outra iniciativa foi a introdução de duas novas seções: **Leitura no Mundo** – tradução de artigos “de ponta” sobre a leitura, publicados em revistas internacionais e **Representações de Leitura**, seção dedicada à reprodução de fotos, pintura,

gravuras, charges que tematizam a leitura, e à divulgação de documentos relacionados às questões de leitura produzidos fora do contexto escolar e acadêmico.

Por fim detectamos um outro momento, registrado no editorial da revista 33 (1999), quando a ALB anuncia seu endereço eletrônico, assumindo uma postura moderna diante das novas e inevitáveis tecnologias da era da informática, que revolucionam os suportes de materiais de escrita. O computador, visto como um novo suporte de texto, introduz uma ferramenta de leitura antes inexistente e que permite contatar eletronicamente uma enorme quantidade de textos: a Internet. Assim, a ALB, reconhecendo esse novo suporte, cria uma outra forma de interação com os seus associados ou amigos, o site www.alb.com.br e deixa a critério de leitor ou “navegador” a forma de contato desejado, para buscar informações a respeito dos eventos realizados e interagir com a Associação solicitando informações, fazendo críticas e sugestões, inscrevendo-se em congressos ou adquirindo informações.

4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

4.1 Categoria 1: Conceitos de leitura

Os textos dessa categoria totalizam 21, 9% dos artigos lidos e analisados por nós. De maneira geral, todos os artigos em que veiculavam o conceito de leitura defendiam a leitura livre, de múltiplos sentidos e condenavam a leitura linear, autoritária, de um único sentido, reprodutiva.

Na revista de número zero, publicada em novembro de 1982, quatro artigos discutiam o conceito de leitura. A revista inicia sua jornada em defesa da leitura no Brasil, com uma entrevista de Paulo Freire a Ezequiel Theodoro da Silva. Freire reflete sobre sua experiência e sua concepção de leitura, a qual acabou tornando lema de muitos estudos em prol da leitura: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Muito do que foi dito nesta entrevista fez parte do texto que Freire preparou para a abertura do 3º COLE (1981).

No decorrer desses **vinte e dois anos** de publicação, muitos artigos apresentados retomavam a concepção de leitura freireana. Percebe-se claramente que as definições de leitura apresentadas concentravam-se muito mais no leitor, de modo que cabia a ele determinar o sentido do texto.

Ainda na revista número zero, Moacir Gadotti, no texto, *O que é ler? (ou “Pedagogia da Leitura” versus “Pedagogia das Censuras”)*, define o ato de ler destacando a relação autor – texto – leitor para a construção do significado de um texto.

No texto, porém, o autor se eliminou a si mesmo: a eliminação da voz, da fisionomia etc. A escrita deve bastar-se a si própria... Compreender um texto é, então, não mais compreender o outro, o autor. Porque o próprio autor, ao acabar de escrever o seu texto, morre como autor e transforma-se, ele próprio, num leitor. (GADOTTI, 1982, p.16).

Para Gadotti, uma pedagogia de leitura deve mostrar ao leitor a profunda variedade, a diversidade de compreensão do texto e do real por meio dele.

Já o texto de Olga Molina, *Leitura: será possível (e necessária) uma definição?*, também publicado na revista zero (1982), reflete sobre definição de leitura. A autora admite ser difícil definir o fenômeno do ato de ler, pois envolve um leitor e um texto, abrangendo uma multiplicidade de respostas por parte do leitor, respostas que dependem de uma multiplicidade de características do estímulo do texto. Portanto, “ler é reagir com os sentidos

(ver e ouvir os símbolos gráficos) e com a emoção (apreciar, concordar ou discordar, identificar-se, satisfazer-se)”. (MOLINA, 1982, p. 19).

Essa multiplicidade de aspectos gera definições mais abrangentes. Molina diz, ainda, que “cada estudioso da leitura concentra seu trabalho em habilidades do leitor ou nos processos cognitivos subjacentes a essas habilidades”. (1982, p. 18)

No artigo de Francisca Nóbrega (1982, p.24), intitulado de *O Menino Maluquinho – a leitura a serviço da leitura*, são apresentados, pela primeira vez na revista, os conceitos de leitura literal (apreender o signo e compreender-lhes o significado), leitura discursiva (a que se prende ao dito, ao discurso) e leitura poética (é a que vai pelo discurso, pela língua, compassado pela força da linguagem, força real que impulsiona o fenômeno ler e atualiza um novo fenômeno: a descoberta do humano no homem).

Novos discursos, novos conceitos são discutidos nos meios acadêmicos e trazidos para a revista. Os conceitos de incompletude do texto, leitura parafrástica (monossêmica) e leitura polissêmica, inspirados na Análise do Discurso, são introduzidos por Eni Orlandi no número 1. Em seu artigo: *A Produção da Leitura e suas Condições*, Orlandi deu ênfase à definição de leitura como um momento crítico da constituição do texto, um processo de interação verbal, em que os interlocutores ao se identificarem como interlocutores desencadeiam o processo de significação. Orlandi (1983, p.20) chama de “leitura parafrástica” a que reproduz o sentido dado pelo autor, ou seja, um sentido único para um texto e de “leitura polissêmica” a que contempla múltiplos sentidos para um texto. A autora discute a multiplicidade de sentidos possíveis de um texto; para ela, “o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de seus interlocutores; o sentido de um texto resulta de uma situação discursiva, que é um espaço determinado pelo social”.

Os conceitos de leitura parafrástica (monossêmica) e leitura polissêmica apresentados por Orlandi serão retomados por outros autores em outros artigos de outros números da revista.

Na revista nº. 3, Maria Luiza Canavarros Palma (1983, p. 10), no seu artigo *Produção de Texto*, recorre à classificação de leitura parafrástica e leitura polissêmica dada por Orlandi, enfatizando a leitura polissêmica, a que oferece ao leitor espaço para produzir múltiplas e deferentes interpretações de um texto.

Palma (1983, p. 15) utiliza o discurso de Paulo Freire que também fez referência à leitura parafrástica e polissêmica: “Eu não cerro as portas na leitura da palavra porque eu acho que ela não se dá, em termos profundos sem a leitura do mundo”. De acordo com Palma, cada

leitor lê ou compreende um texto de acordo com suas experiências, seus valores e seu modo de vida.

A idéia de que a leitura desperta valores, criatividade e leva a um contato entre as partes integrantes do ato de ler é sustentada por Vânia Maria Rezende (1983, p.34), na número 2. No artigo intitulado: *Leitura e interdisciplinaridade na Escola*, Rezende vê o ato de ler numa perspectiva mais humana em que se estabelecem relações que envolvem a participação e recriação para assim se chegar à compreensão do todo e à percepção daquilo que o código veicula com a realidade de quem lê e do contexto (tempo e espaço).

Como se dá a construção do significado de um texto parece ser o centro das atenções dos estudiosos da época. Marisa Lajolo é defensora de que cada leitor tem a sua história, assim como cada livro também tem a sua.

Após a realização do 4º COLE (1983), o discurso proferido por Lajolo – *Tecendo a Leitura* – recebeu inúmeras solicitações de cópias e foi, por essa razão, que a diretoria de L: T&P incluiu esse texto na edição número 3. Nesse texto, Lajolo (1984, p. 3) examina a leitura fazendo um paralelo com a poesia *Tecendo a Manhã*, de João Cabral de Mello Neto. Assim como os cantos dos galos vão se entrelaçando para tecer a manhã, da mesma forma a leitura consiste em tecido individual e coletivo. Na visão da estudiosa, cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, ele vai acumulando. Lajolo (1984, p. 3) fala em leitor maduro, definido como aquele que, “em contato com o texto novo faz convergir para o significado deste texto o significado de todos os textos que leu”.

Crítico e preocupado com o ato de ler na sala de aula, mostra João Wanderley Geraldi (1984, p. 26-27) em seu artigo, *Prática da Leitura de Textos na Escola*, que retorna aos estudos de Marisa Lajolo, no ponto em que ela define o leitor maduro, como “aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda a sua compreensão”.

A preocupação de Geraldi é a de como unir a prática de leitura da sala de aula a essa concepção de leitor maduro defendida por Lajolo. Para isso, sustenta que o leitor deve assumir diferentes posturas ante um texto, tais como: leitura – busca de informações; leitura – estudo do texto; leitura – do texto – pretexto e leitura – fruição do texto.

Na revista número 5, o artigo: *Leitura como Processo Inferencial num Universo Cultural-Cognitivo*, de Luiz Antonio Marcuschi (1985) expõe um conceito de leitura, apoiado nos estudos de K. S. Goodman. Segundo o autor, a diversidade de compreensão de um mesmo texto vem intrigando muitas ciências como: Linguística, Sociologia, Psicologia e

Antropologia. Para Marcuschi, a leitura é um ato de interação comunicativa entre leitor e autor e pode ser entendida como um jogo com avanços de predições e recuos para correções; dessa forma, não se lê linearmente; a leitura progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas, podendo oferecer compreensões das mais inesperadas.

Segundo Marcuschi (1985, p. 5), os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão, de modo que o sentido não reside no texto, que é apenas o ponto de partida para a sua compreensão, ele só se tornará uma unidade de sentido na interação com o leitor; para isso considera a memória um instrumento importante no trabalho de compreensão de um texto.

O autor propõe a análise de leitura através do processo inferencial, mostrando que o contexto sócio-cultural, os conhecimentos do mundo, as experiências e crenças individuais influenciam na organização das inferências durante a leitura, indicando que o sentido do texto não reside no texto, pois ele é uma espécie de estímulo intermediário entre autor e o leitor.

Eliana Yunes (1985, p. 12), no artigo: *Leitura e o despertar do prazer de ler*, publicado na revista número 6, define a leitura, retomando as idéias de Paulo Freire de que a leitura de mundo se faz concomitantemente à leitura da palavra, e critica a leitura autoritária.

Ler pressupõe o texto – tecido, trama, tessitura de palavras, arranjo, portanto, pelo qual se escreve o mundo. Um texto é, pois uma representação de uma visão do real, uma encenação histórica na linguagem: como palavra expressa, ela ganha ao mundo, adquire autonomia, escapa do autor e se entrega ao uso, à leitura do outro. E daí em diante nunca mais será a mesma.

Muitos dos estudos publicados na revista buscavam definir o que é leitura, tendo em vista a prática em sala de aula para a superação dos problemas, levando à formação do leitor maduro, competente e crítico.

De um modo geral, sustenta-se a tese fundamental de que ler não é decodificar. Esse tem sido o lema defendido em muitos artigos publicados nessa fase inicial da revista; neles, os autores deixam claro que decodificar e ler são processos distintos, embora estejam interligados.

Quem lê deve entender o que lê. É o que defende Maria Laura Mayrink-Sabinson, no artigo: *Refletindo sobre a Alfabetização*. Questionando a prática de leitura dada nas escolas, a autora, em artigo publicado na revista número 7 (1986), indaga se pode ser considerada leitura uma ação em que uma criança recita corretamente todas as palavras escritas numa página, mas depois não sabe dizer o que está escrito. No entender da estudiosa, a leitura é um processo maior, que envolve a compreensão do lido e a apreensão do significado na página escrita; caso contrário não passa de simples decodificação de letras em sons da fala.

A leitura silenciosa e solitária, muito valorizada nos estudos realizados até então como sendo a ideal, inquieta pesquisadores preocupados em definir o que seja leitura; mas há estudos que buscam entender e definir a expressividade oral de um texto, considerando-a como uma atividade muito importante e que deve ser trabalhada na sala de aula.

Para José Carlos Cintra de Souza (1988, p. 13), não existe leitura única, pois nem o próprio leitor é único; leitura sem compreensão, sem recriação do significado não é leitura. No entanto, essa característica não pertence somente à leitura silenciosa. Souza, em artigo publicado na revista número 12, *Expressividade na Leitura Oral*, vem em defesa da leitura oral com a finalidade de valorizar a expressividade oral que é considerada, na opinião do estudioso, uma leitura que necessita de interpretação e de conhecimento de técnicas.

Souza (1988) não desconsidera a leitura oral porque seria “uma atividade cultural de alta complexidade. De maneira nenhuma pode ser restrita à mera decifração de grafemas”. Para ele, ao ler em voz alta, o leitor terá que usar toda a sua habilidade para encontrar a correlação precisa entre os signos gráficos da escrita e os signos sonoros da oralidade, sem esquecer que o grau de tensão das cordas vocais tende a refletir o grau de tensão psicológica, o que explica a elevação da voz nas palavras que expressam emoções como surpresa ou alegria que tendem a aumentar o registro tonal.

O avanço de pesquisas que fazem da leitura um objeto de estudo, embora recente no Brasil, tem contribuído para que novas concepções e novas tendências vejam-na sob outros ângulos. O leitor passa a ser considerado um elemento essencial na construção do sentido de um texto e a leitura passa a assumir um importante papel para a emancipação do cidadão. Esses novos conhecimentos tiveram presença nos artigos publicados na revista L: T&P.

A leitura como processo amplo, social, comprometida com a transformação da sociedade foi a definição mais comum entre os artigos publicados na revista. Os autores sempre desconsideravam a percepção da leitura como decodificação de sinais, por não entendê-la como leitura total, aquela que constrói sentidos.

Contrariando essa visão de leitura tão privilegiada, um artigo publicado na revista nº. 15, assinado por Guido de Almeida (1990, p. 33), *Algumas Reflexões a partir de uma Experiência (frustrada) de Leitura Oral*, afirma que os professores de língua materna estão jogando fora a leitura oral como fonte de trabalho.

Para Almeida (1990), é preciso despertar as crianças, os adolescentes e mesmo os adultos para os recursos expressivos da fala – vista pelo autor, como a maior riqueza da linguagem. Segundo Almeida, um ensino de língua que negligencie o aspecto da leitura oral é um ensino precário, pois ignora uma faceta importante do uso da língua. A leitura oral é um

desafio estimulante, diz Almeida (1990, p. 37), “[...] é tentar imprimir sentimentos e estados de espírito no que se lê. E recriar, na leitura, a fala espontânea. É dar verdade à leitura”.

O estudo de Gladis Massani-Cagliari (1994, p. 24), publicado na revista nº. 23 e intitulado, *Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura?*, vem em defesa da decifração da escrita, que, segundo ela, foi relegada a segundo plano ou esquecida completamente, devido a um preconceito existente nos meios acadêmicos. Em seu texto, Massani-Cagliari contesta o pouco valor e a crítica dada à decifração da escrita, pois acredita que há uma definição equivocada de que seja decifrar o código escrito. A autora admite que um texto pode ter diferentes interpretações e que a leitura tem uma dimensão social sendo o ato de ler um ato abrangente que tem implicações na formação de ser humano. No entanto, seus estudos centram-se na importância da decifração, porque ela acredita que a decifração não se restringe a uma tradução de letras em sons, mas que abrange, obrigatoriamente, o reconhecimento do significado das palavras. Segundo ela, partindo do reconhecimento de todas as palavras de um texto escrito e do seu significado lexical é que podemos reconhecer a estrutura sintática dos enunciados e a chegar a um significado.

Para apoiar seu raciocínio, a autora recorre a Luiz Carlos Cagliari (1986), quando este afirma que aprender a decifrar a escrita é a principal atividade dos alunos no período de alfabetização. Dessa forma, segundo Massani-Cagliari. (1994, p. 25) “Ser alfabetizado é saber decifrar a escrita, saber ver a escrita e dizer o que está registrado; todo o resto, a partir daí, virá por acréscimo”.

Ainda conforme a autora, os livros didáticos, as cartilhas e os programas de alfabetização privilegiam mais o escrever que o ler. Para ela, o enfoque dado à escrita é equivocado, porque é somente a partir da leitura que se aprende a decifrar a escrita e a ler. Por isso, o fundamental é partir da leitura, ensinando as relações entre letras e sons, mostrando como essas relações são diferentes, em um sistema ortográfico. Na visão da autora, se não soubermos dizer quais palavras estão escritas, não seremos capazes de efetuar uma leitura que vá além dos significados literais. A decifração da escrita não exclui a leitura; muito pelo contrário, é pré-requisito para ela.

Maria da Rosário Gregolin (1990, p. 45), em seu artigo *O Apagamento da Memória Interpretativa da criança*, publicado no nº. 16, recorre ao conceito de memória para definir leitura. Para ela, a memória é fundamental no desenvolvimento da capacidade de leitura, Gregolin entende que ler é sempre reler; já que um texto nunca é puro, mas é formado de uma série de outros textos que se cruzam na rede de significações que edificam o seu sentido, assim o leitor só entenderá o texto se conseguir reconstruir o sentido produzido, portanto a

construção da história da leitura de uma criança é condição fundamental para transformá-la em leitora competente.

Relacionado ao artigo de Gregolin, Alan Esteves Ricon e Maria José P. M. de Almeida (1991, p. 7) assinam o texto: *Ensino de Física e Leitura*, publicado na L: T&P nº. 18, que também defende a leitura que aciona outras leituras como processo de interação entre um ser social, o aluno e um texto que, em seu discurso, carrega invariavelmente o social e possibilita o afloramento de conhecimentos anteriores (leituras, conversas, aulas ou informações via TV).

Marildes Marinho Miranda (1992, p. 17) escreve, na revista nº. 20 o artigo *Os usos da escrita no cotidiano*. A autora organiza seu artigo em forma de práticas de leitura e de escrita, de leitores e de textos especificamente caracterizados no seu ambiente de cultura além de utilizar o conceito de leitura que não se refere apenas à decifração de um código escrito. A concepção de leitura defendida por Marinho baseia-se em Roger Chartier (1992, p. 19), sendo entendida como:

Um ato concreto cujo processo de interpretação situa-se no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificadas pelas suas posições e disposições, e, por outro lado, texto cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais.

Reconhecer que a linguagem é mediação entre homem e realidade exige que a prática de leitura nas escolas seja significativa para captar os múltiplos sentidos do texto. Isto é o que sustenta Rita de Cássia Marie e Silva Costa, no artigo *A leitura na sala de aula – o velho e o novo conflito*, publicado na revista nº. 22 (1993). A autora analisa o processo de significação construído durante a prática de leitura numa classe de 3ª série de uma escola pública. A concepção de leitura adotada fundamenta-se nos princípios da análise do discurso, considerando a leitura como um processo pelo qual o autor e leitor interagem e produzem significações na relação que estabelecem entre o texto, a situação e o contexto histórico social. Essa relação, segundo a autora, define as condições de produção do texto e é dessa interação que se configura a leitura como processo.

No percurso dos 22 anos da revista, aqui analisados, muitas visões de leitura foram mostradas. O ato de ler foi definido por estudiosos, pensadores e por alunos que através de suas histórias e depoimentos conceituaram a leitura. O artigo *Lendo Histórias de Leitura* (1995, p.47), publicado na revista nº. 25 e de autoria de Norma Sandra de Almeida Ferreira busca a definição de leitura dada por alunos por meio de narrativas e depoimentos que delineariam as relações com os membros de seus grupos, de sua camada social, da sociedade como um todo. As histórias de leitura desses alunos, abordando seus universos individuais e

sociais, construíram imagens ou representações da leitura. Pelo depoimento dos alunos, a autora observou que a leitura pode ser compreendida sob vários aspectos. Segundo ela, ao escrever as suas histórias de leitura os alunos criam um tipo de narrador-personagem que conta as suas experiências enquanto aluno-leitor. No fim da experiência, a leitura pôde ser caracterizada em vários aspectos: 1. Ler para ampliar conhecimento; 2. Ler por prazer; 3. Ler para viver uma fantasia; 4. Ler por paixão; 5. Ler por obrigação; 6. Ler para socializar-se; 7. Ler por magia, descoberta ou herança genética; 8. Não gostar de ler.

A análise dos textos possibilitou que a autora observasse que a grande maioria das histórias de leitura recupera a imagem da mãe, contando histórias, como a primeira pessoa a proporcionar o acesso ao mundo dos livros. Poucas vezes Ferreira notou, nos depoimentos, a imagem do professor como orientador e como aquele que indica ou sugere livros.

A pesquisadora Vicentina Maria Ramires Borba (1995, p. 3) inquietava-se com a formação do professor de Língua Portuguesa. No artigo *A Prática de Leitura nos Cursos de Letras*, publicado na revista número 26 (1995), Borba apresenta uma visão de leitura dividida em dois pólos: o individual, em que o leitor constrói o significado do texto através da interligação com suas muitas histórias; e o social, que se refere a uma leitura crítica, capaz de transformar a realidade do mundo em que vivemos.

Borba (1995) buscou compreender como se dá a relação entre teoria e prática de ensino de Língua Portuguesa. Duas universidades do Estado de Pernambuco foram escolhidas para o campo de investigação da pesquisa. Os dados obtidos com a investigação foram baseados em três atividades: leitura, produção da escrita e análise lingüística. A autora trata de questões que envolvem a leitura, atribuindo-lhe várias definições:

A leitura como prática social: A leitura é uma prática social que remete sempre a outros textos e a outras leituras. É o caminho que leva à formação de um leitor que, entre outras coisas, percebe e forma relações com um contexto maior. “Ao lermos um texto acionamos nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem perspectivas dos grupos sociais aos quais somos expostos”. (1995, p. 4).

A leitura reprodutora: para Borba, os vários problemas com leitura começam pelo fato de se colocá-la a serviço da memorização de regras gramaticais, reprodução de dogmas, estudos do vocabulário, por exemplo, ou da interpretação única do texto feita pelo professor, caracterizando, com isso, o autoritarismo. Além disso, há o direcionismo do livro didático, que serve de respaldo às carências do professor. O processo de leitura não significa simplesmente apreender a idéia central do texto, nem tampouco compreender o vocabulário ou simplesmente observar normas gramaticais do uso da língua. Compreender o texto vai

além disso: significa a possibilidade de compreender a sociedade, as relações sociais, a história. Na realização da pesquisa, Borba observou uma marca de autoritarismo quando notou que o professor fala quase todo o tempo sozinho, não dando aos alunos oportunidade de dialogarem sobre o que lêem.

Leitura crítico-transformadora: A produção de leitura implica o domínio de um conjunto de habilidades que envolvem não só o conhecimento lingüístico como também o conhecimento de mundo, sendo assim, esses conhecimentos são prévios à leitura.

O estudo de Denise Bértoli Braga (1998, p. 50), publicado na revista nº. 31 com o título: *Leitura Crítica: o lugar do ensino de língua*, remete à concepção de Paulo Freire, apresentando uma proposta de leitura que pretende recuperar a voz do aluno, priorizando interpretações ancoradas na experiência social trazido pelo leitor como construtor de sentidos e abrindo espaço para o surgimento de interpretações totalmente descompromissadas com os limites interpretativos colocados pelo texto ou pela situação de leitura. A autora defende a construção de uma leitura crítica e resistente, que reconhece as diferentes vozes e posições de poder do outro e que são atribuídas pela sociedade.

Lívia Suassuna (1998, p. 42) publicou na revista nº. 32 o artigo intitulado *Cultura e Leitura* em que utiliza os conceitos defendidos por Orlandi (1983). Nele, Suassuna (1998, p. 46) afirma: “O texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem – este intervalo – não é vazia, é o espaço determinado pelo social”.

Para Sussuana (1998), o sentido não está no texto, mas se constrói no momento da interlocução e, para isso, torna-se importante a relação dos leitores com o mundo. Novamente o conceito de leitura proposto por Paulo Freire (1980) é retomado, nas páginas da revista, agora por Suassuna. É sob esta visão, que afirma que é preciso reinventar a prática de leitura na escola.

A leitura vista como um instrumento capaz de contribuir para transformação da sociedade, como prática capaz de salvar a humanidade das injustiças e das desigualdades foi uma tese muito defendida pelos estudiosos das primeiras revistas.

No entanto, alguns autores, entre eles Luiz Percival Leme Britto (1999), mostram-se contrários a essa visão. Para eles, a leitura nada pode fazer se não for aliada a uma política comprometida com a democratização do conhecimento, o que depende de outros recursos: mais bibliotecas, mais material de escrita disponível e, principalmente, uma ação de formação de leitores.

O artigo de Britto (1999, p. 3) intitulado *Leitura e Política*, presente na revista 33, sustenta que, nos últimos anos, o debate sobre as questões de leitura tem se pautado pela idéia de que a prática da leitura seria fundamental para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equilibrada, em que houvesse justiça, produtividade e criatividade. Em função disso, a leitura passou a ser encarada como um ato redentor, capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância e o livro como um objeto sagrado, que carregaria saberes extraordinários e ensinamentos maravilhosos.

Britto (1999) encontrou duas razões para a permanência da concepção ingênua e perniciosa de leitura: o mascaramento da dimensão política da leitura considera que qualquer leitura é boa; e a desconsideração de que os textos lidos são representações de mundo e sociedade. O autor admite que o reconhecimento da dimensão política de leitura obriga admitir que, por intermédio dela, pode-se tanto reproduzir a ideologia dominante, que nas sociedades classistas implica a submissão dos trabalhadores aos interesses do capital, quanto elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social, a crítica da própria sociedade bem como da sua própria condição de existência.

O artigo de Telma Ferraz Leal (1999, p. 30), *Prática Social de Leitura na escola e na Sociedade*, da revista nº. 34, procura definir a leitura oral traçando o seu percurso histórico. Durante muito tempo, os livros manuscritos tinham a sua circulação restrita, sendo considerados objetos raros, quase sagrados, precisando ser vocalizados, memorizados e entendidos. O domínio da escrita, conseqüentemente, constituiu-se como fonte de poder. Segundo a autora, no século IV o texto escrito era de difícil manipulação, copiado em rolos, de modo que a velocidade de leitura era menor do que a observada hoje, principalmente em situações de leitura silenciosa. A leitura predominante era a leitura oralizada.

Também nos saraus era praticada a leitura oral. A invenção da escrita alfabética, a chegada da imprensa no século XVI e da pena de metal no século XIX provocaram grandes mudanças nas práticas de leitura e escrita. Com o advento da imprensa, os leitores e os livros multiplicam-se no século XVIII, as bibliotecas disseminaram-se e a leitura particular emergiu. No século XVIII, a leitura silenciosa, rápida, coexistia com a leitura em voz alta, mais lenta, compartilhada, considerada como modelo de leitura ideal a ser ensinada. No século XX, as mudanças sociais valorizavam a rapidez e a velocidade; inicia-se a campanha pela leitura silenciosa, que em 1938 foi introduzida nas escolas francesas e tomada oficialmente como modelo de prestígio em 1972. Hoje os tipos de leitura coexistem pacificamente e estão presentes na escola e na sociedade. A leitura silenciosa, dos objetos mais pessoais ou de fruções mais reservadas e a leitura oralizada que, saindo dos saraus, entra nas feiras com a

literatura de cordel, nos recitais de poesia, nos jornais televisivos, na hora de dormir das crianças, discursos e práticas comuns.

Outro artigo, publicado em 2003, também faz uma reconstrução das historiografias do livro e da evolução das diferentes maneiras de se ler um texto, começando pela leitura oral. Trata-se do artigo presente na revista 41, intitulado: *Das diversas formas de determinação do sujeito-leitor*, de Maria da Graça Cassano (2003, p. 49).

A autora busca verificar de que modo leitura e leitores constituíram-se no mundo ocidental, desde a antiguidade e mostra que a história da leitura não foi a mesma em todos os tempos e lugares. Inicia sua incursão pelo mundo helenístico no qual escrever só se justificava se a escritura pudesse ser colocada a serviço da oralidade. Ler representava o aprisionamento a um texto de outrem; supunha-se que, ao ler, o leitor colocava em sua boca um “eu” que não era o seu.

Prosseguindo pela incursão no tempo, com a expansão do império romano, livros oriundos da Grécia chegaram a Roma com despojos de guerra e foram guardados em bibliotecas públicas e particulares. Obras que não agradassem o poder eram censuradas, mas sempre podiam ser, de algum modo, adquiridas, transcritas, copiadas.

Com o crescimento da diversificação dos leitores, deu-se o surgimento de uma literatura de consumo, entretenimento e evasão, não enquadrada nos modelos tradicionais. Assim, a necessidade de aproximar livros de leitores vai concorrer para o aparecimento do códice, tecnologia cuja distribuição do texto era em páginas e não mais em rolos, o que facilitou o acesso à obra e o seu manuseio, proporcionando economia de tempo e de custos.

Na revista número 41, o artigo *O texto literário: metáforas e viagens têmporo-espaciais*, de Anchyse Jobim Lopes (2003, p. 66), defende a leitura e a escrita não somente como meios de transmissão do conhecimento, mas como resultado de complexas funções psicológicas, essenciais para o pleno desenvolvimento da capacidade de pensar, refletir e criar. Além disso, argumenta que os atos da leitura e da escrita são necessários para a construção de uma ética e de seu exercício por meio da cidadania.

Segundo o autor, tornou-se muito difundida a idéia de que a leitura é “leitura do mundo”. Esse conceito chama a atenção para que a leitura seja considerada modo de compreensão, que por detrás de qualquer interpretação sempre se escondem ideologias e interesses. Entretanto, o conceito de leitura como “leitura de mundo” é abrangente demais, englobando todas as formas de compreensão de que o ser humano dispõe para conceber seu universo, muitas das quais não verbais.

Lopes (2003) considera ser mais prudente e útil permanecer dentro de um domínio mais específico: a leitura como leitura do texto escrito. O autor define os vários tipos de leitura. Há uma leitura instrumental simples: o manual de um aparelho doméstico ensinando o que devemos fazer para que funcione; e uma leitura instrumental mais complexa: um bom livro didático que informa, demonstra e exercita a solução de questões.

A leitura do texto literário implica esquecer que tudo que há defronte de si é uma folha com sinais impressos. Ao contrário da leitura instrumental ou da leitura informativa, o objeto ao qual se dirige a atenção não é externo, mas recriado pelo leitor. Seja um romance, uma peça de teatro ou um poema, o leitor constrói dentro de seu eu uma imagem e um sentimento.

Sustenta Lopes (2003) que as imagens intrasubjetivas criadas pela leitura, além do esforço de pensamento que requer sua criação, possuem uma dinâmica de construção mais lenta, que tanto exercita a criação de novas (donde imagem em ação: imaginação), quanto permite, com mais facilidade, a transposição do segundo fosso do pensamento, que é a transformação das imagens e experiências individuais em idéias abstratas e universais. Lopes admite ser este é o grande poder da leitura do texto literário, a leitura do ficcional que faz com que o leitor pense no seu mundo e queira transformá-lo.

Com o aumento das pesquisas sobre leitura no meio acadêmico, novos conceitos surgem pela necessidade de defini-la melhor, entendendo sua amplitude e seu envolvimento com o social. Por conta desse movimento, a leitura é vista, hoje, como uma prática social em constante transformação, trazendo novos conhecimentos que ampliam sua área de observação.

4.2 Categoria 2: Leitura e Política

Os artigos selecionados para compor esta categoria representam 26,3% dos textos analisados, caracterizam-se por definições, ações e metas direcionadas a uma política de leitura, que não é neutra, pois expressa sempre concepções defendidas por um grupo social.

A conquista pelo direito à leitura e à escrita foi lema de muitas lutas e fez parte dos grandes anseios populares. A aquisição de tais habilidades representa uma conquista para o país, uma vez que possibilitará uma sociedade mais participativa, na qual os indivíduos terão condições, como leitores, de conhecer a história da humanidade, do seu povo e de si próprios, podendo se tornar agentes de transformação da realidade. Para Serra (2003), a preocupação em rever o conceito de alfabetização, considerado como um fator determinante para melhoria de vida da população, é recente.

Nas primeiras revistas, há textos que enfatizam uma política libertadora, assumindo a função de constatar e denunciar a censura, fato pertinente, uma vez que esse período coincide com o governo militar do Brasil, quando está presente, no cenário nacional, o autoritarismo. Nesse período, encontramos artigos que defendem a liberdade de leitura e que denunciam a censura ao texto e a repressão sofrida por aqueles que ousaram utilizar-se da palavra como arma de denúncia das injustiças.

Moacir Gadotti (1982, p. 16) escreveu o texto, *O que é ler? (ou “Pedagogia da Leitura” Versus “Pedagogia da Censura”)*, publicado na revista nº. 0, 1982, que fez parte do encerramento do 2º congresso de Leitura no Brasil (2º COLE). Nele, Gadotti discute a definição e a construção de uma política de leitura que possibilitasse a elaboração de uma nova pedagogia de leitura, alicerçada nos princípios da democratização da leitura.

Preocupado com uma definição mais ampla de leitura, o autor entende que o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. “Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história” (1982, p.17). Segundo Gadotti, dentro do contexto histórico pelo qual o Brasil passava (Ditadura Militar), a censura foi um dos meios mais utilizados para inibir o pensamento, a reflexão, a palavra.

Portanto, nos artigos que trazem reflexões intelectuais dos anos 70 e 80, há a afirmação de que a leitura deve ser feita com liberdade, sem imposições, cortes ou punições. A leitura com liberdade supõe a liberdade de leitura. A questão da leitura livre ganhou tanta força que ainda é cultuada.

O artigo de Gadotti (1982) mostra que uma eficiente política de leitura é aquela em que o poder público assegura a todo cidadão o direito a leitura. No entanto, para esse estudioso, ter o direito de dizer é pouco; é preciso conquistar um espaço em que tudo o que for dito sirva para todos, isto é, é preciso conquistar uma cultura democrática e garantir, a todos, os meios de a ela ascender. Portanto, Gadotti (1982, p. 17) traz o debate político da ação pessoal e a ação social que a leitura pode possibilitar ao cidadão, que crescerá como ser individual e como ser social, contribuindo para a transformação da sociedade:

A cultura não é futebol, turismo ou novela. É, antes de mais nada, a possibilidade de cada um de participar da construção do seu tempo, de se organizar, de saber o que o meu companheiro pensa, de cimentar-me com outro, de adquirir consciência, enfim, de todos terem a possibilidade de exercitar sua capacidade de pensar.

Assim como Gadotti, outros autores do período inicial da publicação de L: T&P apresentam forte ênfase na questão da liberdade de leitura e na denúncia das formas de opressão.

Uma das questões mais discutidas nos primeiros dez anos da revista foi o reconhecimento da existência de uma “crise de leitura”, termo chave sempre presente nas reflexões defendidas pelos estudiosos na revista. As reflexões da época procuram identificar as razões da crise e lançam propostas para uma política de leitura que supere esse problema. Esse período é caracterizado por textos destinados a uma análise crítica das políticas e das práticas decorrentes dessa política: critica-se a escola, os professores, os meios de comunicação de massa, o livro didático e a metodologia de ensino da leitura na sociedade capitalista.

O debate dos artigos analisados para esta categoria não apresenta diretamente uma proposição de uma política; direciona-se muito mais a uma análise crítica das políticas e das práticas decorrentes dessa política. Desta forma, encontramos textos que buscam detectar os fatores da não-leitura, com destaque para: 1. a má formação e qualificação do professor, juntamente com a sua condição econômica, que dificulta o acesso a bens culturais; 2. escolas despreparadas e sem estrutura; 3. metodologias de ensino autoritárias e inadequadas; 4. bibliotecas com instalações impróprias, com acervo desatualizado, sem profissional qualificado; 5. livro didático ineficiente para uns e desnecessário para outros e a serviço da ideologia dominante; 6. a sociedade capitalista, que exclui as camadas populares do direito à cultura e ao conhecimento.

A pesquisadora Alice Vieira (1983, p.40) que publicou o texto *Leitura no 2º Grau – a questionar sobre o porquê de os alunos lerem pouco* na L: T&P nº1, reflete sobre uma questão considerada de senso comum, vista como um mito, que era lema de luta pela democratização da leitura nos anos iniciais da L: T&P: Se as pesquisas afirmam que a leitura é responsável pela transmissão de conhecimentos, idéias, valores sociais, éticos e estéticos, por que ela é uma atividade relevada para segundo plano?

Para Vieira (1983), a situação da leitura no país era caótica. A leitura, no Brasil, não possuía finalidade em si mesma; o gosto de ler pelo prazer, ler como um hábito comum, incorporado na vida na maioria dos brasileiros, não existe. Vieira responsabiliza a sociedade pela crise da leitura. Em nossa realidade sócio-econômica, predominaria uma política educacional preocupada com a quantidade do ensino e não com a qualidade.

Vieira destaca: a situação do professor: [...] “torna-se cada dia mais difícil exercer com dignidade o papel de professor. A remuneração aviltante que força o professor a dar um número excessivo de aulas, transformando-o em simples repetidor do livro didático”. (1983, p. 43). Além da baixa remuneração, outras questões envolvendo a formação profissional do professor são levantadas como responsáveis de crise. Para Vieira, poucos professores se

interessam pela habilidade de leitura a ser desenvolvida e menos ainda fazem uma seleção criteriosa dos livros, lendo-os, estudando-os e criticando-os previamente ou com seus alunos.

Outro fato relacionado com a formação do professor foi observado por Vieira em seu artigo; segundo ela, uma boa parte dos professores não sabe trabalhar de forma satisfatória o material humano e a matéria literária que tem em mãos. Alguns não indicam livros para literatura, contentando-se com resumos oferecidos pelos livros didáticos; outros, após a leitura de uma obra, aplicam questionários insuficientes encontrados nos livros didáticos ou nas fichas de avaliação elaboradas pelas editoras.

Marisa Lajolo (1984, p. 3) vê na atuação da escola, no que concerne às atividades com leitura, razões que justificariam a crise de leitura. A autora, no texto, *Tecendo a Leitura*, publicado na revista nº. 3, critica a situação precária da formação de leitor escolar.

Refletindo sobre os tipos de atividades com leitura desenvolvidas nas escolas propostas pelos livros didáticos (como leitura – interpretação – compreensão), focadas na repetição literal do texto, Lajolo considera que tais atividades levam ao empobrecimento da noção de leitura que o aluno vai interiorizando e que, por sua vez, resulta na crise de leitura. A autora discute a função do leitor na construção de sentido de um texto, critica os cursos de formação de professores, em que não há espaço para a leitura, apenas para a metodologia e estratégias, o que não levaria a uma verdadeira interação entre leitor e livro.

Os meios de Comunicação de Massa e o Hábito de Leitura, publicado na revista nº. 2, assinado por José Marques de Melo (1983, p. 17) analisa o problema relacionado com a crise de livro e da literatura como decorrência de comunicação de massa.

Segundo Melo (1983), ouve-se muito de educadores, escritores, editores, religiosos e até de autoridades governamentais que os modernos meios de comunicação estariam matando a leitura. Neste artigo, o autor sustenta a tese contrária ao senso comum que atribui aos meios eletrônicos de comunicação de massa a responsabilidade pela crise da leitura. Melo procura desmistificar essa idéia, apontando outros responsáveis pelo fracasso da leitura, embora houvesse poucas pesquisas sobre o tema.

Para Melo (1983, p. 24) a crise da leitura assume outras dimensões. Afirma que, apesar da expansão da rede escolar, da redução das taxas de analfabetismo e do crescimento da indústria editorial, o público leitor não cresceu o bastante. De acordo com o autor: a crise da leitura é um reflexo da crise social política e econômica de sociedades de classes. A leitura tem sido um privilégio das classes abastadas.

O livro didático também foi muito criticado, sendo apontado como um dos maiores responsáveis pela crise da leitura. Entre os que o condenaram, houve aqueles que o

consideram totalmente dispensável no ambiente escolar. Entre estes, destaca-se João Wanderlei Geraldi, em entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva, na revista número 09 em 1987, que critica o método empregado na construção dos materiais didáticos. Nessa entrevista, Geraldi defende sua posição pela não adoção do livro didático pelos professores de Língua Portuguesa e alfabetizadores: “Na prática – a alienação do professor e de seu direito de elaborar suas aulas; na teoria – a adoção do livro didático significa a filiação do professor às concepções que orientam a organização do livro didático adotado”. (1987, p. 4).

O livro didático também é criticado no artigo assinado por Regina Zilberman (1984, p. 3) e intitulado *O Livro Didático e o Ensino da Literatura na Escola*, publicado na revista nº. 04, Zilberman sustenta que os textos dos livros didáticos são distantes do mundo real dos alunos.

Já Olga Molina (1984, p. 16), no artigo *O livro didático e as habilidades de estudo* (revista nº. 4), relata uma experiência envolvendo o estudo de textos dos livros didáticos e revela a falta de compreensão dos alunos. “O livro didático deveria ajudar o professor, mas nem sempre é preparado para isso”. (1984, p. 16).

Lílian Lopes Martin da Silva (1984, p. 38), no texto, *A Escolarização do Leitor: a didática da destruição da leitura*, publicado na revista nº. 04, tece fortes críticas ao sistema político-econômico do Brasil. O texto critica o modelo político-econômico adotado no país que oferece uma educação de adestramento para a indústria, situação em que o professor apresenta-se como alienado e descompromissado com o desenvolvimento do processo educacional. Segundo a autora, os Guias Curriculares (para matérias do núcleo comum) criados com a Lei 5692 / 71, indicam um esquema de cima para baixo. Além disso, o aumento da clientela escolar, a redução de verbas para a educação e o rebaixamento salarial do professor (entre 1964 a 1983 houve perda salarial de 238,8%), tiraram-lhe o domínio da situação e acabaram por aliená-lo de seu trabalho. Dessa forma, o ensino da leitura também sofreu, pois numa escola autoritária e burocraticamente instituída, revela-se o faz de conta do aprender e do ensinar a ler.

Silva (1984) também discute a falta de livros e a precariedade das bibliotecas, criticando a política da leitura empregada nas escolas brasileiras. Para Silva, muitos alunos só lêem os textos dos livros didáticos, os quais, na maioria das vezes, oferecem apenas fragmentos de obras ou quando lêem um livro indicado pelo professor, são os velhos conhecidos dos professores, pois não apresentam riscos.

O Bibliotecário e a Formação do Leitor, texto escrito por Ezequiel Theodoro da Silva (1987, p.5) na revista n. 10, trata da questão do bibliotecário e da dificuldade do acesso ao livro. O texto aborda a política social que dificulta o acesso à leitura, critica os políticos corruptos, além da escola e da biblioteca vistas como reprodutoras de valores vigentes na sociedade.

Toda essa situação de dificuldade de acesso à leitura tem raízes no sistema político e econômico. Criticando o capitalismo, Silva (1987, p. 6) afirma que:

Decorrente do modo prevalente de produção – o capitalista dependente e selvagem - existe a configuração da sociedade brasileira, dividida em duas classes fundamentais: a dominante e a dominada. Esse tipo de organização está presente desde os tempos do período colonial brasileiro, mudando apenas os nomes dos personagens. Trata-se, em verdade, de uma estrutura social onde esteve e está presente a manutenção e reprodução de um regime de privilégios ao longo da história, com a classe dominante, através de seus tentáculos sociais, bloqueando, dificultando ou mesmo impedindo a mudança e a transformação.

Na opinião de Silva (1987), a leitura teria um poder libertador nas mãos da população e é por essa razão que os detentores do poder impedem sua democratização, ou seja, o acesso a ela. Para Silva, o leitor assíduo tem acesso ao conhecimento, o que aumentaria o seu grau de criticidade e incitaria o seu desejo de transformar.

Num segundo momento, quando já não havia mais a censura, encontramos na revista reflexões de estudiosos que defendem um outro posicionamento da leitura frente à sociedade da época.

O regime Militar autoritário e repressor chega ao fim. Porém, para alguns estudiosos, como Luís Percival Leme Britto (1999), apesar do fim da censura oficial, a ideologia do poder continua a exercer uma outra forma de repressão, impedindo o acesso à palavra.

Em um outro momento histórico da revista, detectado por nós, encontramos outras razões para justificar a crise da leitura. Há artigos que vão chamar a atenção para outras formas de controle e de dominação, muito mais ligadas a processos ideológicos do que a processos da política da censura à palavra, uma vez que esses já estavam superados.

Britto (1999) lembra que, apesar do fim do regime militar, a produção e a circulação de textos escritos, como de resto toda a informação de ampla circulação, estavam diretamente articuladas no modo como se exerce o poder. Nem todos escrevem e muito menos têm a possibilidade de ter seus textos circulando, do mesmo modo que não têm o direito de fazer circular suas opiniões, idéias. Britto (1999, p. 6) afirma que: “Ao contrário do que se poderia supor, o barateamento dos custos de produção gráficas e a expansão dos meios de

comunicação eletrônicos não têm proporcionado a democratização do espaço público de circulação de idéias”.

Segundo Britto (1999), os argumentos “oficiais” pró-leitura sustentam a idéia de que ler é um hábito ou gosto que se adquire por vontade individual, independentemente dos vínculos sociais dos sujeitos. O autor defende, porém, não ser possível desconsiderar o modo como a informação, principalmente aquela presente nos textos de circulação pública, é elaborada e vinculada, assim como não se podem desconsiderar as conformações ideológicas dentro das quais se constroem os valores e saberes dominantes na sociedade industrial. A desconsideração da dimensão política impede a percepção crítica do caráter social e político do conhecimento.

Para Britto (1999), o debate sobre as questões de leitura tem se concentrado na idéia de que a prática da leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, contribuindo de forma inequívoca para a construção de uma sociedade mais equilibrada, em que haja justiça, produtividade e criatividade. O autor argumenta que, neste conceito, a leitura é vista como ato redentor capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância. Considera que a leitura deve ser pensada principalmente como uma ação cultural, de modo que o produto que resulta dessa ação não é simples acumulação de informações. “A leitura é um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver desse processo, mais independente será a sua leitura”. (1999, p. 7).

Britto (1999) defende que não são as habilidades pressupostas na leitura ou o gosto ou a determinação de ler que promovem a democracia e a participação social. A formação de leitor, então, deve ser entendida em sentido mais amplo, como ação de letramento. As possibilidades e formas de ler estão antes determinadas pelas formas gerais de educação e de participação social.

O termo letramento citado na fala de Britto ocupou espaço entre os artigos discutidos na revista. Segundo Soares, (2001) análises dos índices de letramento são usadas como indicadores sócio-econômicos, pois permite identificar e compreender o status econômico, social e cultural de um país.

O conceito de letramento, termo recente nos estudos e na literatura, surgiu pela necessidade de se distinguirem o processo de aquisição do código escrito (alfabetização) e o de apropriação da escrita de forma mais ampla. Kleiman (1995) conceitua-o como “prática e eventos relacionados aos usos das funções e impacto da escrita enquanto objeto cultural”.

No texto escrito por Luiz Percival Leme Britto (2002, p.16) publicado na revista 39, *Implicação Ética e Política no Ensino e na Promoção da Leitura*, também é discutido o

conceito de letramento. Britto acredita numa dimensão maior do conceito de leitura e esse envolve práticas sociais e políticas.

Alfabetização de adultos: relato de uma abordagem com unidades temáticas, artigo escrito por Maria do Socorro Paz Albuquerque (2002, p.76), está publicado na revista nº. 39 e discute aspectos relevantes da perspectiva do letramento. Albuquerque traz, em seu texto, diferentes definições de estudiosos que refletiram sobre o tema letramento e alfabetização, como os abaixo:

Tfouni (1998) propõe definições distintas para a alfabetização, que se caracteriza pela aquisição de habilidades para leitura-escrita e as chamadas práticas de linguagem, que são efetuadas pela instituição formal, a escola, práticas denominadas de escolarização. Segundo a autora, o letramento aborda os aspectos sociais, culturais e históricos da aquisição da escrita; considera o que ocorre nas sociedades que têm sistema de escrita, bem como as práticas psicossociais que substituem as práticas orais em sociedades ágrafas, centralizando a análise, portanto, no aspecto social e não apenas individual da aquisição de leitura e da escrita.

Soares (1998) fala em letramento individual e social. Quando se centraliza na dimensão individual, esse é visto como atributo pessoal, posse individual das tecnologias mentais de ler e escrever. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como “um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita”.

No Brasil, Freire (1967) foi um dos primeiros educadores a realçar o caráter social, “revolucionário” da alfabetização, defendendo um modelo de letramento ideológico. Recentemente, vários estudos foram feitos na concepção do letramento como prática social, como os de Magalhães e Costa (1998); Kleiman (1995); Rojo (1995); Bartoni (1995); Terzi (1997); Soares (1998). Esses estudos têm demonstrado que a aprendizagem não é apenas uma questão do processamento cognitivo, no qual os indivíduos recebem, armazenam e utilizam certos tipos de conteúdos que estão organizados em um currículo.

Segundo Albuquerque (2002), as práticas de letramento estão imbricadas no social. Daí a aquisição do letramento não ser neutra, estando intimamente entrecortada pelo ideológico. A aquisição da escrita não pode ser analisada como tecnologia neutra, já que ela tem usos particulares, que dependem das experiências textuais e dos propósitos dos membros da comunidade. Isso nos leva a concluir que a escola não pode continuar ensinando a língua, desconsiderando os aspectos que a constitui: o contexto de uso, a finalidade e os interlocutores envolvidos.

Outros estudiosos, entre eles, Regina Zilberman, Paulo Ghiraldelli Júnior, Edmir Perrotti e Maria Auxiliadora Bezerra apresentam diferentes enfoques relacionados à política de leitura e discutem políticas que transcendem a escola, pois a multiplicação das possibilidades de leitura passa por processos sociais mais gerais e mais profundos.

A leitura, para Regina Zilberman (1983, p. 6) em texto publicado na revista nº. 01, intitulado *Sociedade e Democratização da Leitura*, revela-se como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para sua expansão. A autora acredita que a própria necessidade e interesses da sociedade levam à democratização da leitura. Apresenta alguns dos fatores que contribuíram para a expansão da leitura: 1. a instalação plena da revolução industrial e o conseqüente florescimento da economia capitalista; 2. a afirmação de novas classes no horizonte social: a burguesia; 3. a expansão da vida urbana; 4. a difusão do ideário democrático liberal, proclamado pela camada burguesa; 5. a consolidação de uma estrutura familiar ciosa de sua privacidade e da manutenção dos laços afetivos internos, por meio do estímulo às relações solidárias e amistosas entre pais e filhos; 6. a reforma da escola, sendo estimulada a formação pessoal, por meio do domínio da leitura e da escrita, assim como a apropriação de conhecimentos intelectuais.

Outro artigo envolvendo uma política de leitura que perpassa a escola e que tem um direcionamento de setores da sociedade é o de Paulo Ghiraldelli Júnior (1985, p. 3): *Leitura e Movimento Operário na Primeira República*, publicado na revista nº. 06. O texto discute o passado de luta pelo direito ao livro e à leitura pelo movimento de operários na Primeira República. Segundo o autor, os operários tinham consciência da importância da leitura e reivindicavam o acesso ao livro; para isso, fundaram e mantiveram instituições culturais de caráter popular, principalmente as bibliotecas.

Segundo Ghiraldelli (1985), a leitura era considerada pelo Movimento Operário da Primeira República uma necessidade tão importante quanto à jornada de trabalho de 8 horas ou qualquer outra reivindicação sindical da época.

Em meados do século passado, o processo de industrialização exigiu dos trabalhadores o domínio da leitura, da escrita e do cálculo numérico para o exercício de suas funções. A educação escolar passou a ser vista como um meio para a qualificação para o trabalho e para a ascensão social. Paralelamente, o reconhecimento da leitura como fator importante na formação do cidadão foi ganhando ênfase no mundo todo e desencadeando projetos e iniciativas que levam à leitura.

Um artigo que discute iniciativas, no Brasil e no exterior, que visam a uma política de leitura que assegure o acesso a bens de cultura escritos e o direito à leitura é *A Leitura como Fetice*, de Edmir Perrotti (1986, p.3). O texto, publicado na revista 08, trata da história do aparecimento das bibliotecas e das iniciativas que visavam à difusão da leitura junto à população, buscando analisar o significado social de tais iniciativas. Segundo Perrotti, no século XIX dá-se início, na Inglaterra, ao movimento pelas bibliotecas públicas e gratuitas, movido pelas transformações da Revolução Industrial; o mesmo acontece nos Estados Unidos; alastrando-se pela Europa continental.

Perrotti menciona que, em 1862, seguindo o exemplo americano, o governo municipal francês decidiu que cada escola seria dotada de uma biblioteca escolar. Ao mesmo tempo, os movimentos democráticos, cientes da importância da leitura para o triunfo das idéias, abriram, em toda parte, bibliotecas populares. Lembra ainda que, no Brasil, a literatura infanto-juvenil, a partir dos anos 70, começou a penetrar com certa regularidade no recinto universitário, tornando-se objeto de cursos, de pesquisas e de trabalho diversos. Em 1973, é criado, em São Paulo, o Centro de Estudo da Literatura Infantil e Juvenil e, em 1979, é fundada a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, também em São Paulo. Perrotti afirma que iniciativas como essas se espalham em várias partes do país, sempre buscando promover o hábito de leitura.

O estudo publicado na revista nº. 21, escrito por Maria Auxiliadora Bezerra (1993, p.18), intitulado *Curso de Língua Portuguesa para operários: diversidade de expectativas trata* da oferta de letramento a operários. O texto faz parte da pesquisa que pretendeu investigar as expectativas da empresa e dos operários quanto ao fato de freqüentarem um curso de língua portuguesa que visava a favorecer uma leitura reflexiva, sob o fundamento de que, “aumentando os níveis de letramento dos operários, melhor eles manusearão máquinas sofisticadas e maiores serão os lucros da empresa”.

Segundo a autora, essa concepção reforça a estrutura política e ideológica da empresa em detrimento dos operários que terão acesso à leitura e à escrita para atender aos interesses da empresa. A autora ainda faz críticas ao ensino da língua padrão, dado de modo independente dos aspectos sócio-culturais, econômicos e ideológicos.

Atualmente, a conquista do direito à educação e do acesso à leitura como fatores de indicação de qualidade de vida fazem parte de exigências nacionais e internacionais. É responsabilidade dos governos definir e implantar políticas educacionais e de leitura que deverão proporcionar o desenvolvimento da sociedade. No entanto, muitas dessas ações de governo são consideradas inadequadas e ineficientes. Durante o seu percurso, a revista L:

T&P assumiu a função de abrir um espaço para análises, críticas e denúncias dessas políticas. Esse espaço, oferecido pela L: T&P, serviu de porta-voz para estudiosos e educadores que contribuíram para avanços significativos na área de educação, muitos deles citados nessa pesquisa.

4.3 Categoria 3: Pedagogia da leitura

Entendemos por Pedagogia de Leitura todos os textos cujas intenções fundamentais são discutir ou envolver propostas de ensino de leitura no espaço escolar e extra-escolar.

A maioria dos 315 artigos da revista, analisados por nós, pertencem a esta categoria; eles totalizam 80, 9% e referem-se a propostas pedagógicas para o ensino da leitura no Brasil.

Esse fato revelou-nos que a revista tem um caráter essencialmente pedagógico. O eixo da revista, durante muito tempo, esteve relacionado a uma política de leitura, fundada nos princípios da suposta crise de leitura e ao como fazer: como fazer para ensinar português, como fazer para alfabetizar, como fazer para que as pessoas leiam, como fazer para organizar a biblioteca. Há uma forte ênfase no como fazer e, em certos momentos, há posições críticas ao como fazer. Em defesa dessa ótica são os textos de Ezequiel Theodoro da Silva, Luiz Percival Leme Britto, Edmir Perrotti, Regina Zilberman e outros.

Diante da impossibilidade de trazer para a análise todos os artigos desta categoria, traremos para o debate os textos que dão ênfase às propostas que visam a sanar as dificuldades do ensino da leitura e a combater as causas da não-leitura.

Veremos a seguir diferentes visões defendidas por estudiosos e que direcionaram para uma renovação da Pedagogia de Leitura vigente no Brasil:

a- A Leitura Livre e de Prazer

Defensora da leitura livre, Ruth Rocha (1983, p. 3) esteve presente na revista nº. 2, com a entrevista intitulada *Para não vacinar a criança contra leitura*, na qual traz sugestões para o trabalho com leitura. A escritora é a favor de uma leitura sem autoritarismo, nem “mandonismo”. Apostando na leitura livre, de livre escolha dos leitores e não na imposta, a escritora de literatura infantil apresenta a sua proposta de trabalho com uma leitura que deveria ser posta na escola como educação artística e não como uma lição, como uma aula, como uma tarefa. O texto não deveria ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não

ser que fosse usada de uma maneira muito criativa, muito viva, muito engraçada, muito interessante porque, se assim não for, a leitura ficará parecendo uma obrigação.

Francisca da Nóbrega (1982, p. 24) trata da leitura poética e da importância que deve ser dada a ela no trabalho com a leitura nas escolas, no texto *O Menino Maluquinho – Uma leitura a serviço da leitura*, presente na revista nº. 0. Faz uma leitura e análise do livro *Menino Maluquinho*, de Ziraldo, um menino, cuja principal característica é o querer. “Ter olho maior que a barriga, vento nos pés, fogo no rabo, pernas para abraçar o mundo”. (1982, p. 25). No decorrer da análise, Nóbrega faz uma interpretação da obra, buscando mostrar dois lados que auxiliam na compreensão da leitura e na sua prática: o menino teve o direito ao exercício do seu querer explorar o mundo; a sociedade em que vivia o menino permitiu-lhe a leitura do mundo, as descobertas, estimulou suas invenções.

Nóbrega defende que deve ser trabalhada a *Leitura Poética*, nas escolas, sempre respeitando as experiências vividas e trazidas pelos alunos. “A tarefa da escola é fazer crescer o viver, deixando acontecer. E viver é estabelecer relações com a vida”. (1982, p. 29).

Em *Tecendo a Leitura*, Marisa Lajolo (1983, p. 3) discute a função do leitor na construção do sentido de um texto, defendendo que a formação do leitor implica uma verdadeira interação entre leitor e livro e indica sua proposta para uma Pedagogia de Leitura voltada para a formação do professor e para a prática da leitura livre. Sobre a democratização da leitura, Lajolo (1984, p. 5-6) mostra que, em seu discurso, essa proposta está também presente.

Minha proposta é que as discussões sobre leitura, principalmente numa sociedade que pretende democratizar-se, comecem por postular que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devam ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa ter paixão por certos livros e autores, ódio forte por outros. Esse não é, infelizmente, o perfil do professor nem do bibliotecário que se tem.

Lajolo faz questão de frisar que é defensora da leitura livre: “A leitura só se torna livre quando se respeita o prazer e a aversão de cada um em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro”. (1984, p. 6)

A leitura e o Despertar do Prazer de Ler, de Eliana Yunes (1985, p. 10) é publicado na revista nº. 6, e propõe novos caminhos para a atuação de professores e bibliotecários na promoção do prazer da leitura de textos literários. Nesse artigo, a autora trata do hábito de leitura, que só aconteceria de fato quando se criam certas condições como: acesso a livros e desejo de ler. Yunes defende a leitura não-autoritária, que permite ligações com outros textos,

que extrapola os limites da leitura parafrástica reprodutiva e permite a leitura polissêmica, que proporciona o desvelamento do mundo.

A autora acredita que o prazer de ler da criança é muito influenciado pelo adulto, que tem um papel decisivo na iniciação da criança no mundo da leitura, a qual poderá se transformar em prazer ou desprazer. Para Yunes, o despertar do interesse pelos livros passa obrigatoriamente pelos primeiros anos e pela escolarização. As crianças que não puderam se beneficiar deste estímulo estarão certamente penalizadas em relação às demais que pelo meio familiar e escolar descobriram a leitura.

Segundo Yunes (1985), a obra ficcional constitui-se numa imagem simbólica do mundo que recusa a linearidade e assinala as contradições, a multiplicidade de visões e os vazios do discurso cotidiano. Como não pretende persuadir, ensinar, conformar, o texto literário não se fecha em si mesmo, mas se coloca na tangência de outros textos e do próprio contexto.

Na revista nº. 23 encontra-se o texto *Leitor, onde andará o velho contador de histórias?* escrito por Maria de Lourdes Patrini L'Albate (1994, p.55). Nele, a autora discute o papel do contador de histórias como um dos responsáveis pelo estabelecimento das relações lúdico-amorosas entre o falar e o ouvir, entre o narrador e o ouvinte, entre o leitor e o livro. Segundo ela, o resgate desse narrador oral significa recuperar a arte e o despertar de uma imaginação criadora de um ouvinte que compreende e sente o poder de sedução que há na magia de cada novo fato narrado.

A autora lembra que, em qualquer sociedade, a narrativa está presente em suas mais diversas formas: relatar fatos inéditos, seja em prosa, seja em verso, significa contar movimentos. Qualquer fato que se destaque do cotidiano merece ser contado e as técnicas de narração variam no decorrer do tempo e tornam-se inesquecíveis. Ressalta a importância do professor que, ao saber da magia da oralidade, poderá proporcionar momentos em que ele se torna um contador de histórias e conclui seu texto fazendo uma crítica ao material didático adotado: “uma coisa é certa: não será a cartilha que proporcionara o encontro entre a criança e o texto”. (1994, p. 59).

Pauta de Literatura, de Silvia Graveiro Gusmão Garcia e Antonio Manuel dos Santos Silva (2000, p. 18), publicado na revista nº. 35, traz algumas sugestões para um trabalho diferenciado prazeroso e eficaz. Segundo os autores, a leitura não concorda com a leitura imposta. E indaga: até que ponto a escola pode patrocinar a prática de leitura, desenvolvendo o gosto e o prazer, apoiando-se numa lista de livros preparada anteriormente? Será que não há maneira mais democrática e, por que não, mais didática para tal seleção? Os livros não

deveriam ser frutos de uma decisão em classe? Estará a escola colaborando com os seus alunos para que esses cheguem a ser leitores no pleno sentido da palavra?

Para promover o hábito de leitura, deve-se oferecer a possibilidade de escolha. Conforme os autores, se o objetivo maior é o progresso gradual do aluno no despertar para a leitura, isso deve ser vivido sem imposição, com prazer, encantamento e muito estímulo à curiosidade intelectual e interesses pelo mundo. A formação de um leitor exige mais que prescrição de títulos ou treinamentos em atividades; exige familiaridade com grande número de textos. E essa familiaridade deve começar, antes de tudo, no contato do indivíduo com o livro e o mais cedo possível, iniciando-se com a família, reforçando-se na escola e continuando ao longo de sua existência, mediante as influências que recebe do círculo cultural do qual participa. Por isso tudo, o livro de literatura deve entrar para a vida da criança um pouco antes. Deve fazer conviver com seus brinquedos, fazer parte de suas atividades cotidianas e mais, ser valorizado a ponto de encarmos visitas a bibliotecas e livrarias com naturalidade, como um programa para pais e filhos.

A linguagem literária organiza os fatos de forma diferente da linguagem oral do cotidiano, o que possibilita o treinamento do simbólico, atraindo o leitor para o lúdico, tão positivo para a aprendizagem. Para os autores, é fundamental que o professor goste de ler, envolva-se com o que lê, tenha um bom repertório de leitura e boa informação lingüística. O professor de sala poderá, inclusive, adotar, de vez em quando, a posição de leitor, porque ao ler para os seus alunos, o professor “ensina” como se faz para ler e, igualmente, mostra-lhes seu próprio comportamento do leitor, compartilhando com os aprendizes um texto que lhe ou lhes interessam.

A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores é o artigo de Tânia Dauster (2000, p. 3), publicado na revista número 36, Revela a defesa pela leitura livre. O artigo traz opiniões de escritores a respeito das estratégias de leitura trabalhadas nas escolas. “O gosto dá forma pela opção”, declara o escritor Julio Emilio Braz. “A formação do leitor se dá na liberdade de escolha, sem obrigatoriedade”. “O livro não é material didático e o professor deve “ir ao caminho do interesse da criança”, diz o escritor Luiz Antonio Aguiar”.

Liberdade, opção e prazer são valores relacionados à subjetividade do leitor, mas devem ser incorporados à dinâmica das políticas públicas sobre leitura, dentro e fora da escola. A escola tem um significativo papel na construção de espaços coletivos de discussão e debate em torno da leitura e do livro e do uso de encartes, avaliações e de fichas de leitura. A escritora Ana Maria Machado (2000, p. 9) diz que as fichas fornecem o mínimo de orientação

aos professores e revela: “Já fui muito contra essa ficha (quando elas vêm nos livros) e sei que hoje ela é muito criticada. Eu preferia que ela não existisse, mas conheço sua importância no Brasil, sobretudo no caso da professora do interior”.

b- Leitura reflexiva e comentada

A pesquisa realizada por Alice Vieira (1983, p. 40) e publicada, em partes, na revista L: T&P, nº. 01 e intitulada *Leitura no 2º grau*, traz uma amostra de onde a pesquisadora obteve resultados que delinearão a atual situação escolar quanto à leitura. Vieira questiona e reflete sobre as queixas de professores para fazer com que os alunos leiam. A pesquisa mostra dados interessantes como: porcentagem de alunos que nunca leram ou que leram com indicação ou não do professor; qual é a preferência dos que lêem; quais os escritores preferidos; quais os objetivos da leitura; onde os alunos leitores obtêm os livros.

Após sua análise, Vieira apresenta, como sugestão, a leitura comentada, feita por professores e alunos, pois, para ela, faz parte da natureza humana o gosto pela discussão e pela crítica de tudo aquilo a que assiste ou lê ; sendo assim, Vieira acredita que as notícias de jornal adquirem novos significados se pudermos comentá-las, pois em quase todas as atividades o homem sente necessidade de partilhar experiências, emoção e críticas. A pesquisadora sugere que os professores devam aproveitar essa tendência e proporcionar aos alunos oportunidades de discussão, de debate, de troca de idéias, valorizando o texto lido.

A autora apresenta sua contribuição para uma pedagogia de leitura baseada na motivação quando se criam oportunidades para críticas, comentários ou troca de experiências sobre os textos lidos.

Lê-se por diferentes razões. A leitura pode ter várias finalidades e o leitor pode posicionar-se frente a um texto de acordo com o propósito estabelecido por ele. João Wanderlei Geraldi (1984, p. 25), com seu texto: *Prática e Leitura de Textos na Escola*, publicado na revista nº. 03 classifica as possíveis posturas ante o texto, defendendo que o ensino da leitura na escola deve ser dirigido pelo professor: este deve levar o aluno a compreender para que lê e quais as diferentes finalidades da leitura. Segundo Geraldi, a leitura pode ter diversas funções: leitura - busca de informações; leitura - estudo do texto; leitura - do texto pretexto; leitura - fruição do texto. O autor acredita que a função do professor deva ser a de mediador entre o aluno e o texto. “O aluno deve saber para que se lê, ou seja, qual deve ser a sua postura diante do texto”. (1984, p. 25)

Leitura como Processo Inferencial num Universo Cultural Cognitivo é o artigo presente na revista n 05, assinado por Luiz Antonio Marcuschi (1985, p. 3), que discute as diferentes compreensões de um mesmo texto, evidenciando o papel do contexto sociocultural do leitor na organização das inferências durante a leitura. Segundo o autor, a diversidade de compreensão de um mesmo texto vem intrigando muitas ciências como a Lingüística, Sociologia, Psicologia e a Antropologia.

Marcuschi (1985) sugere que o professor trabalhe o texto, em sala de aula, dentro de perspectivas menos estanques e que deve desenvolver exercícios que permitam o manejo do implícito e das intenções subjacentes. É necessário trabalhar o leitor-aluno para uma visão crítica, desenvolvendo a capacidade de raciocínio para além da contextualização cognitiva escrita. Deve se ter o máximo de respeito pelo leitor.

Leny da Silva Gomes (1994, p. 32) publica *Leitura e Ensino de Literatura no 2º grau*, na revista nº. 23. A autora mostra-se preocupada com a prática de ensino de literatura no 2º grau, baseado na periodização estilística, bastando ao aluno ler algumas obras consideradas representativas de cada período. Para superar o paradoxal distanciamento entre o ensino de literatura e leitura, Gomes elaborou um projeto para o 3º ano do 2º grau, que tinha por objetivo o ensino-aprendizagem do Movimento Modernista Brasileiro, tendo por base a leitura de textos representativos do movimento, como também de outros. Para o desenvolvimento do projeto, Gomes utilizou o livro “A Hora e a vez de Augusto Matraga”, de João Guimarães Rosa: sem interferência do professor, cada aluno deveria escrever seu comentário sobre a obra.

Gomes acredita que o ensino da literatura pelo contato direto, pela leitura de obras de obras selecionadas por suas qualidades, pela comparação com outros textos, enriquece e aprofunda a compreensão da narrativa-base e possibilita uma visão da literatura a partir de suas manifestações. Para a pesquisadora, na leitura pode significar um acontecimento ou uma obrigação. Um é redutor, pois o aluno não responde aos desafios da linguagem; outro enriquecedor, pois o aluno participa da constituição da obra. Gomes sugere que o professor acompanhe e oriente a passagem da leitura ingênua a um outro nível, que ponha em jogo os desafios do texto, o imaginário do leitor e o processo reflexivo.

c- Ensino da Leitura contextualizado com a realidade do aluno

O ensino da leitura e escrita deve iniciar-se considerando tudo aquilo que o aluno traz consigo ao ingressar na escola, pois ele não é um sujeito nulo e passivo; possui uma vivência e é portador de conhecimentos, dizem os estudiosos, cujos textos estão presentes nesse item.

Uma metodologia Alternativa para a Leitura na Escola é título do texto publicado na revista n.º 3, assinado por Maria Glória Bordini, Nésia Ricciardi da Silva, Maria Celeste Arruda Simões Peres, Diana Maria Noronha, Elisa Tessier e May Magda Dal Zotto (1984, p. 34). Refere-se a uma pesquisa realizada em 9 escolas de 1º e 2º Graus de bairros da periferia e da elite de Porto Alegre e pretende comprovar a hipótese de que o ensino da literatura tem sido autoritário e reprodutivo e que não contribui para o desenvolvimento do senso crítico. Para as pesquisadoras o ensino da literatura “reproduz padrões pedagógicos do passado, em geral autoritários e produtores de assimilação passiva e não atende aos interesses e necessidades dos alunos, porque as técnicas empregadas são desvinculadas da realidade social e sua época”.

Para as autoras, a prática docente deve ligar o ensino e a literatura à realidade do aluno. Se, além dos professores, também os autores de livros didáticos incorporarem, em suas obras, atividades que levem ao desenvolvimento de habilidades de estudo, apresentando questões desafiadoras que fujam da versão conteudística e de complexidade acima do nível meramente literal, sem dúvida será mais provável a formação de aprendiz permanente, capaz de procurar, nas mais diversas fontes, as respostas às indagações por ele mesmo formuladas.

Odenildo Sena (1986, p. 14), no texto *Ideologia e Ensino da Língua*, publicado na revista n. 08, sugere aos professores uma nova postura menos alienante, dando importância à ligação entre as referências de um texto e um contexto histórico-social. Para o autor, a prática pedagógica de ensino de Língua Portuguesa deve ser entendida como prática política e será realmente libertadora quando extrapolar os limites da comunicação do discurso pedagógico atual e privilegiar a busca de informação, predispondo professor e aluno a uma luta de desalienação. O contrário disso será um ciclo vicioso da comunicação pela comunicação, da gramática pela gramática, da leitura pela leitura, do ensino pelo ensino, propósitos que tornam abusivamente estreitos os objetivos da Língua Portuguesa.

É necessário que o professor de língua portuguesa tome consciência de que o aluno seja do primeiro, segundo ou terceiro graus, ao chegar a escola ou à universidade, já traz consigo todo um domínio das estruturas básicas da sua língua, o que ele permite, bem ou mal, resolver todos os pequenos e grandes problemas afeitos ao seu mundo ou a sua realidade. Não se pode duvidar de que esse aluno, face às exigências da norma culta na língua, é possível de deslizes. Essa constatação, a nosso ver, se mostra como uma excelente oportunidade para que o professor faça do aluno daí abstrair a informação de que a língua é extremamente preconceituosa, ou, como diz

Barthes, “não é reacionária, nem progressista, ela é simplesmente fascista, pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer”. (1986, p. 15-16).

d. Leitura através de novos suportes de texto

O mundo moderno oferece-nos novas tecnologias; algumas renovam ou alteram os costumes, como é o caso da adesão do uso do computador em nosso cotidiano. A era da informática, na qual estamos inseridos, indica mudanças nos hábitos, entre eles o uso de leitura, que pode revolucionar o nosso conceito do ato de ler e de livro. Esse tema não deixou de ser tratado na revista; sobre ele, muitos estudiosos opinaram e arriscaram uma previsão para o futuro do livro: apostam em um novo suporte para os textos.

A *Leitura e Códigos Digitais*, texto de Lílian C. M. França (1994, p. 43), publicado na revista nº. 23, discute um novo código de leitura – o digital – e isso faz com que o conceito dos processos de leitura seja alterado, envolvendo o estudo detalhado do funcionamento do cérebro humano. França diz que a incorporação de novas linguagens e tecnologias aos modos de produção de textos obriga-nos a um novo olhar sobre os processos de leitura. Ela lembra que os chineses, que sempre utilizaram mais amplamente o conceito de leitura, diziam “ler um quadro”. França (1994, p. 43) diz que ler compreende a utilização de todos os sentidos para a compreensão de um texto, numa atividade audiohapticovisual que vai muito além do mero “passar os olhos sobre o papel”.

A autora assume o texto como sendo um veículo de significação global (quadros, roupa, foto, filme gestos, expressões etc.) e não só o texto escrito na língua materna. Cada um de nós é um texto, complexo e intrincado; as cidades são textos, portadoras de geografia peculiares que precisamos ler e decodificar para podermos nos movimentar. Seu objetivo é trabalhar com a utilização dos códigos digitais e para falar sobre isso ela faz algumas considerações sobre o funcionamento do cérebro.

Uma criança de cinco anos ainda não alfabetizada é capaz de ligar e desligar o microcomputador, escolher o diretório de joguinhos, entrar em sistemas como Windows, clicar o mouse para abrir o utilitário paintbrush, desenhar, utilizar a impressora. Tudo isso dentro de um processo lúdico, com muita facilidade. Ao interagir com o micro, a criança faz a leitura do equipamento, do teclado. O domínio do meio acontece sem o conhecimento formal da escrita e da leitura, lê e interage com o micro mesmo sem saber ler, porque a criança consegue estabelecer uma forma de comunicação.

A autora (1994) comenta que enquanto todo esse processo se desenvolve, as escolas ainda utilizam as cartilhas das do tipo *Caminho Suave*, que simplifica o universo infantil, quando apresenta textos como “A bala é bela”. Ela não pretende aprofundar-se no universo da alfabetização, mas apenas mostrar que a criança vem mudando e que são necessários outros modos para aprender a ler. Um deles é o hipertexto, software que permite que leitor interaja com o que aparece na tela, faça anotações pessoais gravadas em disquete e que reescreva trechos. O hipertexto é uma espécie de escultura da escrita, tanto que se fala em navegar no texto, cada qual faz a rota, nada está amarrado ao que se precede ou sucede.

Assim, diante das mudanças ocorridas no mundo, Gomes conclui que é impossível deixar de prestar atenção a esta realidade que se apresenta. A mediação do computador faz com que se avance em direção ao texto inteligente, isto é, aquele que dribla a linearização da leitura. O texto passa a ser, antes, um estado de possibilidade ao invés de um tratado imutável e definitivo e os códigos digitais empreendem a leitura como uma aventura mais fantástica e emocionante do que se pode imaginar.

Também abordando uma nova leitura propiciada pelo computador é o tema do artigo *O Computador e a Leitura Natural*, texto de Cilza Carla Bignotto (1998, p. 3) publicado na revista nº. 32. O texto reflete a presença do computador como um novo suporte de textos. A autora menciona o livro eletrônico como um novo conceito para o livro tradicional. Revê a história de livro convencional e reflete sobre as possíveis mudanças que esse novo suporte de texto acarretaria no mundo de leitura na era do livro em Cd-rom, feito de plástico, com placas e chips, cristal líquido e processador.

Relembra a autora que a escrita já teve, como suporte, a pedra, o mármore, a argila, o cobre, o bambu, a madeira, a seda, a cera, o papiro, o tecido, o couro e os ossos de animais. Os materiais usados para escrever nesses suportes também foram os mais variados. Em seguida, questiona o grande alarde feito em torno do livro eletrônico: por que o computador não é aceito como livro? Essa pergunta vem alimentando debates e artigos.

Segundo Bignotto (1998), as transformações não ocorreram apenas com o livro, mas com o leitor também. Um hábito comum para o leitor do rolo de papiro era utilizar as duas mãos para que ele se mantivesse aberto; muito diferente era ler o códex, que podia ser apoiado em uma mesa, deixando as mãos livres, o que também é diferente de um livro impresso de bolso que pode ser manuseado em qualquer lugar.

Para a autora, o computador, como suporte para texto, está apenas começando a ser explorado. Seus recursos unem a mecanicidade prática e o resultado final acurado da tipografia com a liberdade do manuseio, já que é possível escrever e reescrever um texto na

tela do computador, mudar o tamanho e o estilo, sublinhar, colorir, usar símbolos, sons, imagens. O computador proporciona uma experiência de leitura que não é possível no suporte de papel: o leitor pode saltar de um trecho para o outro de uma obra, por meio do recurso do hipertexto, sem necessariamente seguir a ordem determinada pelo autor.

De acordo com Bignotto, a grande diferença reside na possibilidade de se poder ler trechos de várias fontes quase que simultaneamente. Podem-se abrir diferentes obras, em diferentes línguas, em uma mesma tela; pode-se acessar outra história clicando uma palavra e depois um trecho da bibliografia e, em seguida, um parágrafo de um outro romance do mesmo autor – tudo aparecendo na mesma tela.

A grande questão que nos coloca a autora é que a possibilidade de “navegar” por diversos textos, escolhendo os rumos da leitura está fazendo surgir um tipo de literatura que pode ser lida apenas em computadores. Em algumas histórias desenvolvidas em alguns sites, os leitores decidem a ordem dos acontecimentos, dos fatos da narrativa. Pensando nisso, Bignotto traz a concepção de leitura defendida por Jean Marie Goulemout (1998, p. 9):

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o poder do texto se originasse da coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário. A situação da leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto.

Já que ler é dar sentido, Bignotto acredita que a maneira como as seqüências são ordenadas dentro do suporte interferirá em seu sentido, criando, portanto, um novo gênero literário, da mesma forma que no século XIX, o barateamento das ilustrações, inovações técnicas de tipografias fizeram surgir os folhetins. A materialidade do computador que permite ler seqüências de modo radicalmente diferente do livro, certamente afetará a maneira como conhecemos e tomamos contato com a literatura. Quando se navega por um texto, e a partir dele se vai a outras obras, o que não é, hoje, considerado literário, ou boa literatura, pode passar a fazer parte de alguma obra canônica. Para a autora a materialidade do suporte em que a obra se encontra é fundamental para a interpretação de seu conteúdo. E termina seu texto com uma interrogação. “A autoridade da obra literária, consagrada em papel encadernado e referendada em prefácios, posfácios e apêndices terá a mesma força quando diluída, fragmentada e misturada em meio a milhões de outros textos? Ainda é cedo para responder”. (1998, p. 10).

4.4 Categoria 4: Biblioteca

Tempo de Biblioteca é tempo de agora: seja em estante moderna.
Seja em tábuas e tijolos
Na prateleira do armário,
Em caixa de papelão.

Biblioteca começa hoje
E com um só livro,
Um folheto ou mesmo o anseio de
Tempo de biblioteca é interior
Quando soa a hora nada deve detê-lo.
Tempo de biblioteca
É ter em mente que é sempre tempo
De soar a hora. (Nilma Gonçalves Lacerda)

Optamos, para introduzir esta categoria de análise, pelo poema escrito por Nilma Gonçalves Lacerda (1988, p.3) presente no texto *Biblioteca: o que eu quero que seja um poema*, publicado na revista número 12, porque ele representa bem a visão redentora que se empresta á biblioteca na maioria dos artigos que compõe esta categoria.

Para Lacerda (1988, p. 3), o tempo da biblioteca é o tempo presente! O tempo do sonho é tempo presente! O claro ainda não é do presente, mas o claro se faz no presente (os escritores e os poetas guardam bem o seu presente).

Analisando o poema, observamos que a autora apresenta a biblioteca como instituição mitificada e divinizada. Ao poetizá-la, Lacerda chama a atenção para o poder mágico dos livros que estão presentes numa biblioteca. Em seus versos, Lacerda desmaterializa a biblioteca, acreditando que o fundamental da biblioteca não é a sua estrutura física, mas a ação leitora que existe dentre dela. A autora passa-nos a idéia que quando se quer formar uma biblioteca é preciso desejar; assim, com apenas uma sementinha e um desejo ardente nascerá uma biblioteca. Na visão da autora, a biblioteca não tem tempo, é sempre presente: “É ter em mente que é sempre tempo / De soar a hora”. É bem esta visão que detectamos nos artigos da revista que abordam o tema Leitura e Biblioteca.

A categoria Leitura e Biblioteca mostra-se razoavelmente bem delimitada. Os artigos classificados nesta categoria têm como eixo a promoção e a pedagogia da leitura, compreendendo a biblioteca como um agente importante ou o espaço ideal para a prática de leitura. Apenas 4,7% dos artigos estudados por nós pertencem a essa categoria. Qual seria o motivo de tão reduzido número de textos pertencentes a esse grupo? A importância da biblioteca seria inquestionável e, por isso, não tinha muito o que discutir-se sobre ela?

Encontramos, nos artigos estudados, a preocupação de ora procurar inserir a biblioteca no processo da leitura, ora questionar sobre o modelo ideal de biblioteca para que a leitura aconteça. Todos os artigos são unânimes em considerar a biblioteca como lugar fundamental para a realização da leitura, pois é o lugar do livro. Nas 44 revistas, detectamos poucos artigos em que o eixo reflexivo é a biblioteca, embora o tema biblioteca seja recorrente em muitos outros artigos, mas não como eixo central, como é o caso do texto de Lílian Lopes Martin da Silva (1984, p. 38), *A Escolarização do Leitor: A Didática da Desconstrução da leitura*, publicado na revista nº. 04, em que a autora aborda, de maneira crítica, o peso da escola na constituição da leitura e dos leitores, e, desta forma, critica a situação das escolas públicas que não possuem uma biblioteca adequada. “A biblioteca passa a quilômetros da aula de Português (que dizer das outras?). É algo para a hora do recreio ou mesmo para as férias”. (1984, p.40)

Do mesmo modo, o texto de Edmir Perrotti (1986, p. 03) *A Leitura como Fetice*, publicado na revista nº. 08, tem como foco principal a análise das iniciativas que visaram à difusão da leitura junto à população jovem do Brasil; dentro desse contexto, cita projetos cuja finalidade era a abertura de bibliotecas públicas.

De maneira geral, os artigos publicados na revista L: T&P defendem a tese da leitura como ação social e do livro como um objeto sagrado, símbolo da cultura e de uso coletivo; sendo assim, a biblioteca é vista como espaço ideal e necessário para a circulação da produção e de acervo de todo conhecimento que foi construído e acumulado ao longo de anos.

Eliana Yunes (1985, p. 10) assina o artigo *A literatura e o despertar do prazer de ler*, na revista nº. 06, e defende que a biblioteca escolar não deve se limitar ao período ou população escolar; ela precisa ser também comunitária, deve funcionar no ambiente do grupo social em que se insere e transformar-se em salas de leitura, pois só lendo o adulto tem a oportunidade de ampliar criticamente seus conhecimentos práticos e adquirir outros. Um dado importante observado por nós é que esse pequeno debate abordando como tema central a biblioteca está concentrado nos primeiros dez anos da publicação da revista.

Numa análise global, detectamos dois recortes importantes na história das publicações da L: T&P, de forma que podemos classificar o percurso da revista em dois grandes momentos.

O primeiro momento definido pelos primeiros dez anos da publicação reúne artigos que têm como característica fundamental o caráter pedagógico, em que é bastante forte a

presença de duas discussões: a da promoção da leitura e da pedagogia da leitura na escola. O segundo momento tem como característica uma função mais ensaísta, mais investigativa sobre a prática social da leitura. Já que o primeiro momento preocupa-se com a formação do leitor, nada mais propício que se trate da questão da biblioteca com maior assiduidade nesse período.

Entre artigos estudados, alguns abordam a biblioteca escolar, outros discutem a biblioteca pública. Encontramos apenas um artigo mais recente, mas que discute a biblioteca universitária, publicado na revista número 41, no ano 2002.

A forte concentração de artigos que tratam da biblioteca escolar deve-se ao fato de que a concepção de leitura, em destaque no período inicial da revista, era centrada na formação do leitor e, sendo assim, uma boa escola, na visão dos estudiosos da época, era aquela que desenvolvia o hábito de leitura e formava bons leitores. Para concretizar essa teoria, a biblioteca era o espaço ideal para a prática, espaço este que garantiria as condições necessárias para a formação do leitor.

Ana Maria Sá de Carvalho (1987, p. 43), em *A Importância da Biblioteca para a Pesquisa Escolar*, publicado na revista nº. 09, vê a biblioteca com um espaço indispensável e complementar para a construção do conhecimento, já que as pesquisas são atividades que ampliam o saber. Carvalho (1987, p. 43) afirma que:

A escola de hoje não é apenas uma transmissora do conhecimento tradicional, mas, sobretudo, um foco onde se criam condições para a tomada da consciência crítica e da criatividade voltadas para solucionar os problemas comunitários. Uma escola nestes moldes tem a Biblioteca como seu centro de atuação, desde que se compreenda que a leitura é um instrumento de mudança, pois o homem só pode ser livre se for informado.

Muitos autores defendem a biblioteca como espaço organizador da formação do leitor e criticam a situação das bibliotecas do país, para as quais, infelizmente, não há investimentos. Dessa forma, são utilizados espaços físicos pouco adequados, os acervos são praticamente resultados de doações e os livros são velhos e insuficientes, o que, de certa forma, torna impossível para a biblioteca cumprir o papel que lhe é atribuído.

Nesses anos de publicação e atuação da L: T&P no campo de leitura, não faltaram artigos que denunciam a situação precária de muitas bibliotecas escolares espalhadas pelo Brasil.

A carência, pobreza de acervos e as condições inadequadas de funcionamento das bibliotecas é o tema central do artigo presente na revista nº. 08, escrito por Maria Aparecida E. Madureira (1986, p. 41) *A biblioteca escolar na rede estadual de ensino de 1º grau do*

Paraná: diagnóstico e avaliação. Madureira critica as bibliotecas escolares brasileiras por suas características gerais: pequenas coleções de periódicos e outras publicações abrigadas em locais adaptados, com o mínimo de infra-estrutura e que têm, como responsáveis, pessoas não qualificadas ou habilitadas.

Reconhecendo a importância das bibliotecas, como um elemento de integração e dinamização do processo ensino-aprendizagem e que serve de apoio didático pedagógico, Madureira desenvolveu uma pesquisa na rede estadual de ensino de 1º grau no Paraná.

Por meio dos dados obtidos, a autora reconheceu que as bibliotecas das escolas da rede estadual de ensino de 1º grau no Paraná encontram-se numa situação precária, estando instaladas em locais inadequados, com livros ultrapassados e desatualizados, sendo que alguns ainda apresentam a ortografia antiga; os responsáveis pelas bibliotecas são professores readaptados, afastados por problemas de saúde e sem preparo para exercer a atividade de bibliotecário. Recursos financeiros para aquisição de novos livros não existem e a biblioteca fica a mercê de doações. Segundo Madureira, as pesquisas realizadas em todo o país revelam que as bibliotecas escolares apresentam uma realidade semelhante às do Paraná, quanto às condições de funcionamento e ao cumprimento de suas funções.

Essa visão crítica também está presente no texto *O Bibliotecário e a Formação de leitor*, publicado na revista nº. 10, em que Ezequiel Theodoro da Silva (1987, p.05) reflete e discute a política social do país, que dificulta o acesso a leitura, também trata de interesses particulares para a não-leitura; critica o político corrupto e finalmente menciona a escola e a biblioteca como reprodutores de valores vigentes na sociedade.

O papel do bibliotecário também foi discutido nos artigos que abordam o tema biblioteca. O bibliotecário, na opinião dos estudiosos, assume função decisiva para a implantação do hábito de leitura e na formação do leitor. Para Silva, o hábito da leitura não é espontâneo. Ele precisa ser conduzido e estimulado. O autor menciona o perigo de a escola e a biblioteca estarem atuando como reprodutores de valores dos grupos dominantes e vigentes na sociedade. Para uma mudança de comportamento, Silva (1987, p. 09) sugere uma nova postura para professores e bibliotecários, pois só assim será possível a real democratização da leitura no Brasil.

Enquanto os nossos professores e os nossos bibliotecários não perceberem criticamente a razão de ser dos fenômenos sociais em sua relação direta com as práticas pedagógicas, não teremos avanços nem transformações. Enquanto os nossos professores e os nossos bibliotecários não partirem para uma crítica contundente pedagógicas dos valores subjacentes às relações sociais continuaremos no “chove

não molha”, com as pessoas pensando, por exemplo, que a técnica da hora do conto, por si só, vai solucionar o problema da não-leitura das nossas crianças e jovens.

Nos artigos analisados, a biblioteca apresenta-se como um espaço de serviço, centrando-se principalmente no debate da sua dinamização; através de propostas de como organizá-la, sugerem atividades e discutem a fragilidade das bibliotecas.

Para exemplificar uma proposta de dinamização de leitura, escolhemos o artigo de Miguel Sanches Neto (1995, p. 30) *Desordenar uma Biblioteca: Comércio e Indústria da Leitura na Escola*, publicado na revista nº. 26, em que o estudioso assume uma postura mais didático-pedagógica e ensina os responsáveis por uma biblioteca escolar a organizá-la, de modo que ela atraia leitores e mais leitores. O texto é todo ele voltado para a elaboração e organização de uma biblioteca ativa, que se preocupa com os leitores.

Neste artigo, o autor dá uma sugestão de como deve ser uma biblioteca que pretende ser um espaço destinado à leitura livre. Para ele “uma verdadeira biblioteca deve conter todos os tipos de livros os quais devem aprender a conviver, pacificamente ou não, nas estantes. É fundamental que não tentemos impor nossas preferências, uma vez que a clientela à qual eles são destinados é um feixe de destinos virtuais”. (1995, p. 31)

Para o autor, a leitura não pode ser determinada pelo professor; portanto, a biblioteca escolar deve ser vista como uma infinidade de janelas abertas para o mundo e transmitir, ao aluno, o direito de escolher por qual delas quer olhar. Como sugestão para a dinamização da biblioteca, o autor compara os produtos de uma biblioteca (livros) a qualquer outro produto que precisa ser exposto para ser vendido. Para o pesquisador, assim como um comerciante expõe seu produto à venda, os livros devem ficar expostos. Toda biblioteca tem que ter duas partes distintas. Numa ficará o acervo itinerante destinado ao empréstimo. Nesta sala, os alunos devem ficar à vontade. Nenhuma imposição, nenhuma preocupação com o manuseio dos livros. Na outra sala, ficará o acervo permanente (enciclopédias, dicionários, revistas, Atlas) que será a sala de estudo. Outros artigos denunciam a fragilidade da biblioteca escolar, criticando o descaso das autoridades com um espaço que, na opinião dos estudiosos da revista, é muito importante e necessário para a formação do leitor, já que esse, tendo o hábito da leitura, torna-se um cidadão maduro e crítico e poderá contribuir para a transformação da sociedade. Devido às regularidades dos temas dos artigos relacionados à biblioteca, achamos melhor classificá-los em quatro grupos:

1- Organização da Biblioteca e sua Pedagogia

Ana Maria Sá de Carvalho (1987, p. 43) em seu texto publicado na revista nº. 09, intitulado *A Importância da Biblioteca para a Pesquisa Escolar*, discute a importância da biblioteca na escola para a busca do conhecimento por meio da pesquisa. Para ela, pesquisar é penetrar no desconhecido, embora esta incursão se faça sempre através do conhecido, do domínio dos conhecimentos já existentes no assunto pesquisado.

Carvalho defende a presença importante de uma biblioteca na escola, cujo acervo possibilite proporcionar as informações pretendidas pelo aluno e pelo professor que, por meio de suas investigações e de suas reflexões, adquiram uma consciência mais crítica do mundo que os cercam, levando-os a descobrir alternativas para propor soluções voltadas para a resolução dos problemas.

2- A Biblioteca incluída na análise social da educação

Acesso ao texto - Alternativas metodológicas: o caso da biblioteca é o texto escrito por Maria das Graças Targino (1987, p. 11) na revista nº. 10. A autora enfatiza a função social que toda biblioteca deve desempenhar de modo que o acesso ao texto esteja ao alcance de todos. Segundo Targino, a maior produção de material impresso se dá nos países desenvolvidos, enquanto os subdesenvolvidos se mostram defasados no que concerne à produção editorial. Já que as classes desprivilegiadas não dispõem de recursos suficientes para a aquisição de livros, Targino (1987, p. 12) acredita que as bibliotecas públicas devem desempenhar uma função social, oferecendo à comunidade uma gama de serviços culturais, informativos e de pesquisa.

3- Valorização da biblioteca – espaço de formação e cultura

Encontramos artigos como o de Miguel Sanches Neto (1995, p. 30) – *Desordenar uma Biblioteca: Comércio e Indústria da Leitura na Escola* – publicado na revista nº. 26, uma visão redentora da biblioteca que, para o autor, seria a própria alma da escola e, por isso, não deveria ocupar lugar secundário, mas sim ser compreendida como lugar privilegiado e de destaque dentro do ambiente escolar. As próprias palavras do autor (1995, p. 31) comprovam essa visão: “A biblioteca escolar que se queira eficaz tem que se assumir como uma infinidade de janelas abertas para o mundo, e transmitir ao aluno o direito de escolher por qual delas quer ele olhar”.

Na revista nº. 41, encontra-se o artigo *A invenção do leitor acadêmico – quando a leitura é estudo*, escrito por Tânia Dauster, Rosália Duarte, Diane Dantes do Amaral e Bárbara Cristina Marques (2003, p. 73) e que é parte de um trabalho que tem como foco de investigação o papel da biblioteca universitária na formação intelectual dos estudantes. O estudo busca compreender e inventariar gestos, relações e sociabilidades que se verificam entre textos, livros e objetos circundantes no espaço físico e social da biblioteca. As pesquisadoras pretendem entender as relações dos usuários, com a cultura do estudo e do ensino, buscando descrever e interpretar valores que se produzem no espaço da biblioteca.

4.5 Categoria 5: Promoção de leitura

Promoção de Leitura é uma categoria que diz respeito às iniciativas que visam à promoção da leitura, lideradas por entidades envolvidas com um projeto de valorização da leitura. Esta categoria é composta por 6,3% dos textos pertencentes à revista L: T&P e tratam direta e exclusivamente de iniciativas escolares e não-escolares, de promoção e incentivo à leitura, com a proposta de viabilizar novas ações na prática de leitura na escola ou fora dela, a fim de incorporar o hábito de ler no dia-a-dia das pessoas.

L: &TP abriu espaço para que estudiosos discutissem soluções e estratégias para combater a “falta da leitura” e levar à formação de leitores, de modo que o hábito de ler fosse incorporado no cotidiano de todos os brasileiros. Dentre as concepções de leitura predominantes na primeira fase da revista, houve aquelas que defendiam a existência de uma crise de leitura e que, para sua superação, era necessário e implantação de novas medidas. Tais pedagogias já foram tratadas na categoria específica. Vamos agora relatar as iniciativas que tiveram certa regularidade em consonância com a categoria Pedagogia de Leitura.

a- Uma iniciativa que valoriza a leitura livre

A revista número 01 traz a entrevista *Encontros entre alunos de 1º grau e escritores infanto-juvenis: uma experiência bem sucedida*, assinada por Mariza B. Teixeira Mendes (1983, p. 3). A pesquisa relata o trabalho com leitura realizada na EEPG Mercedes Paz Bueno, considerado, pela autora, como uma atividade bem sucedida, pois escritores e alunos-leitores puderam se encontrar pessoalmente, estimulando a leitura e, conseqüentemente, seu gosto e hábito.

A autora, enquanto professora, desenvolveu uma atividade que possibilitou o contato entre seus alunos e escritores. Em busca do patrocínio, Mendes foi à luta: “Descobri, então, que trazer um escritor e trazer dois, três ou quatro dava o mesmo trabalho e muito mais alunos e escolas podiam ser atendidos em dois dias de intensa programação”. (1983, p. 4)

Esse tipo de atividade foi comum nas décadas 80 e 90. Editoras, em contato com escolas, gerenciavam a compra e venda de livros e, em seguida, agendavam a visita dos escritores para uma conversa com “seu público”. Para ilustrar o exposto, serve minha própria

experiência como professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino: também participei de tais eventos; no ano de 1998, em contato com representante de FTD, combinamos uma manhã de autógrafos com o escritor Álvaro Cardoso, após a leitura de uma coleção de obras suas por alunos de Ensino Fundamental.

Selecionamos o artigo de Gloria Maria Fialho Pondé (1983, p. 13), publicado na revista nº. 01, com o título *Como Despertar o Prazer da Leitura*. Trata-se de uma iniciativa de ensino (ou promoção) de leitura de perspectiva interdisciplinar e extracurricular. A proposta de trabalho é dedicar uma aula por semana para a leitura de um livro de interesse comum dos alunos, para posterior debate, sem cobranças de conteúdo, avaliações ou coisas do gênero. O projeto parte de leitura de um livro de literatura e integra, na medida do possível, outras áreas como Ciências, Estudos Sociais, Artes Plásticas e Música.

Para a autora, a leitura é realizada em três etapas: a primeira restringe-se ao domínio do código escrito; a segunda visa à crítica e à interpretação de textos, promovendo, assim, a terceira etapa, que é a da reflexão e do desenvolvimento de mentes “livres e criadoras”. O trabalho desenvolveu a “Oficina de Palavra”, que consistia em atividades de sensibilização, envolvendo jogos, criação de texto (poesia e prosa) dramatização e atividades com Música e Artes Plásticas, sempre em torno de um tema retirado de uma obra literária. Construía-se, então, imagens poéticas que jogavam com sonoridades e contradições para desinibir o grupo. Uma vez engajado, o grupo começaria a criar imagens e situações em que jogos, brincadeiras, desenhos e espaços novos seriam criados, bem como músicas, cantadas, “numa atmosfera, de ludismo e descontração”.

Lugar de Estante na Mochila é o artigo assinado por Helena Feres Hawad (1998, p. 84) presente na revista nº. 31, e que traz o relato da experiência vivenciada pela autora. Na ausência de espaço disponível para livros e outros materiais de leitura, como revista em quadrinhos, Hawad decidiu, com seus alunos, que transformariam as mochilas em estantes. Assim, os alunos traziam os seus próprios livros, juntavam com os livros apresentados pela professora e colocavam-nos sobre a mesa. Uma aula semanal era destinada à ‘biblioteca da classe’, quando os alunos manuseavam os livros livremente para desenvolver as atividades de leitura que mais lhes agradavam: ler sozinho, ler em grupo, comentar, trocar, folhear, observar ilustrações ou ler trechos. Para a autora, é dever da escola proporcionar a todos os alunos oportunidades de contato saudável com livros. E o que cada indivíduo fará dessas oportunidades, é, pelo menos em parte, resultado de inclinação e, principalmente, de decisões pessoais.

b- Uma iniciativa que valoriza a contextualização do ensino com a realidade do aluno

Contextualização do ensino com a realidade do aluno – esse é um tema defendido por Paulo Freire que figura nos estudos publicados pela revista. “Por que não se deve discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar à disciplina, cujo conteúdo se ensina? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência pessoal que eles têm como indivíduos”? (FREIRE, 1997, p. 33-34)

Uma proposta visada ao ensino contextualizado é o que apresenta o artigo *Narrativa de uma Experiência de Alfabetização nas Escolas Públicas do Estado de Sergipe*, publicado na revista nº. 05 (1985, p. 37). Nele, uma equipe de professores relata uma experiência de alfabetização com crianças carentes, em que é priorizado o mundo da criança como ponto de partida para o trabalho de alfabetização desenvolvido pela COTEP (Coordenadoria Técnica Pedagógica).

O texto faz uma crítica ao analfabetismo no Nordeste que aumenta, apesar de iniciativas do governo, já que elas são infectadas pelas manipulações de verbas ou interferências de empresas privadas que, para venderem seus produtos, vindos do sul e incitados à venda com todas as técnicas e pressões com que se vendem geladeiras, financiam reuniões em hotéis luxuosos para onde são levados os pedagogos. “O resultado é o esperado: as verbas aumentam e o analfabetismo continua” (1985, p. 37)

No texto, é levantada a questão: serão os educadores, analfabetos? Com esta pergunta, a equipe faz uma crítica ao ensino que não parte da realidade do educando, que não respeita os saberes que os alunos trazem para a escola, considerando que todo o saber deve ser levado em conta, não importa a classe social do alunado.

A equipe apresenta uma proposta de trabalho de alfabetização realizada em Aracaju, Sergipe, desenvolvida de forma simples, barata, sem luxos e tecnologias. Os princípios norteadores dessa proposta foram: respeito ao saber do professor; valorização do dialeto da criança e conhecimento da organização da sociedade.

Por meio dos relatos das crianças, a equipe conheceu o mundo do trabalho da criança, que luta para sobreviver e o do subemprego. De posse do conhecimento do tipo de vida dessas crianças, os educadores sustentam que a alfabetização, para essas crianças, deveria ter por base situações concretas; desta forma, a leitura dos livros didáticos foi substituída por algo mais vivo, concreto. Para as autoras, a vivência do aluno obteve sentido na ação educativa.

c- Iniciativas extra-escolares

A revista L: T&P cedeu espaço à publicação de artigos que descreviam outros tipos de atividades com leitura, mas que não tinham a escola como o cenário para a realização de tais atividades. As camadas populares sabem o valor e a necessidade do acesso à leitura. É isso que diz o artigo de Paulo Ghiraldelli Júnior (1985, p. 3), *Leitura e Movimento Operário na Primeira República* publicado na L: T&P 6, 1, e que trata do diagnóstico do povo em busca do direito a educação.

Ghiraldelli Jr. conta a trajetória de luta pelo direito ao livro e à leitura, que foi bandeira do Movimento Operário da Primeira República, cuja reivindicação era por mais escolas e pelo acesso à leitura e às ciências. Esse movimento do proletariado urbano da Primeira República, ao lado da luta política, desenvolveu uma notável batalha no sentido de acesso à leitura, à ciência e à escolarização, abriu e manteve bibliotecas. Segundo o autor, a leitura era considerada pelo Movimento Operário da Primeira República uma necessidade tão importante quanto a jornada de trabalho de 8 horas ou qualquer outra reivindicação sindical da época. O proletariado urbano da República Velha queria adotar uma literatura que refletisse suas condições de vida e que lhe guiasse para além das vulgaridades do dia-a-dia, adentrando-o em um universo filosófico que explicasse melhor as possibilidades de transformação do real.

O conteúdo do artigo apresentado a seguir e publicado na revista n° 23 em 1994, fica distante das salas de aula, porém apresenta um projeto de incentivo à leitura, que encontrou espaço para se desenvolver num centro de saúde. Intitulado *Programa de leitura – Centro de Saúde I – Amparo*, relata uma experiência que foi descrita por Maria Rita Maurano (1994, p. 45), uma profissional da saúde, que considera a importância da leitura na vida da população.

O artigo é um relato de uma experiência. Maurano, fonoaudióloga do Centro de Saúde, ao observar que pacientes gastavam horas nas filas de espera pelas consultas, implantou o projeto: *Ler também é saúde*, com a finalidade de amenizar o tempo perdido com a espera. O objetivo do programa é estimular a leitura, num espaço ocupado por pessoas de baixa renda com dificuldade de acesso a textos escritos. O projeto consistia em espalhar pelas salas de espera cestos com revistas, jornais, livros, panfletos, gibis. A autora observou o fato de que muitas pessoas que passavam por situações de espera, para o atendimento médico ou entrevistas, sentiam tensão, angústias e até mesmo estresse. Dessa forma, a autora pensou em algo que pudesse atenuar essa espera; assim foi que optou pela leitura, pois foi constatado que muitas pessoas que ali passavam não tinham acesso a materiais escritos. Maurano reconhece a importância da leitura na vida do homem e admite que seja impossível viver bem sem ler.

A roda de leitura é uma atividade conhecida não só no Brasil como em outros países. Trata-se da realização de leituras públicas de um texto, em local e horário determinado. Após a leitura é aberto o espaço para comentários, curiosidades ou indagações.

Esse tema discutido na revista nº. 29, no artigo *Rodas de Leitura – o que são, de onde vieram, para onde vão?* é de autoria de Suzana Vargas (1997, p. 60). A Roda de Leituras é um projeto simples, barato e objetivo no que diz respeito ao seu financiamento; no entanto, precisa de verbas para a remuneração dos leitores-guia, do coordenador, para as cópias dos textos e do material de divulgação.

O artigo de Vargas traz as estratégias de como montar um projeto de roda de leitura. Segundo Vargas, as Rodas de Leitura não são novidades; é comum autores ou professores de literatura serem pagos para realizá-las, permanecendo à disposição do público para discussões e esclarecimento. Explica Vargas que, após a leitura, o comentário é feito em tom de diálogo e que seu aprofundamento depende do nível cultural da platéia presente, de seus questionamentos e curiosidades. Depende também do grau de informação do leitor-guia, de seu modo de pensar o texto e da dimensão que as leituras podem assumir na vida de seus participantes. Para a pesquisadora, a relação entre leitura e educação é óbvia. “É moderno dizer que na vida tudo é lido. Lemos o dia de sol ou de chuva, a alegria ou a tristeza”. (1997, p. 61)

Vargas detectou que muitas vezes pessoas brilhantes não são bem sucedidas como leitor-guia. Algumas vezes, o escritor assume a função de leitor-guia; isso pode significar um ponto favorável, pois ele torna-se a atração principal e a conversa, conseqüentemente, mais viva. Um ponto desfavorável em relação à presença do autor é que este pode intimidar o público. É por essa razão que o autor não é o mais indicado para falar sobre a própria obra nas rodas de leitura.

O Circulo de Leitura foi também uma proposta para uma iniciativa de promoção e incentivo à leitura que independe do espaço escolar e que pode envolver diferentes participantes. A revista 33, (1999), traz o artigo: *Círculos de Leitura: Teorizando a Prática*, de Eliana Yunes (1999, p. 17) que esclarece os procedimentos do Circulo de Leitura, caracterizado como uma atraente proposta de leitura. Segundo Yunes, ao se investigar velhos leitores na tentativa de descobrir o segredo deste hábito com a intenção de formar novos leitores, descobriram-se alguns índices de determinação, entre eles a leitura feita na infância no ambiente familiar, pois a leitura de ouvido é um fator determinante da iniciação prazerosa no contato como os livros.

Sobre a oralidade, Yunes afirma ser consenso que a oralidade exige uma proximidade, troca de olhares e toques; é como se quem conta a história e o receptor estivessem um no colo do outro. Não é à toa que a hora de dormir tornou-se o momento mágico das narrativas contadas. Em estudos com entrevistas com pessoas mais velhas que falam dos sentimentos guardados em suas memórias das histórias contadas, Yunes concluiu que o que ficou dessa experiência foi a partilha, a troca afetiva e emocional que o momento produziu.

Depois dos acertos, Yunes parte para a prática dos Círculos de Leitura. Um texto é distribuído para uma leitura de 10 a 12 minutos no máximo, silenciosa ou em voz alta, a critério do grupo. Ou um vídeo é projetado, um quadro é observado mais atentamente durante um tempo. Segundo a estudiosa, há toda uma estratégia para se justificar e realizar o Círculo de Leitura. Yunes apresenta algumas considerações acerca do Círculo de Leitura: 1. o Círculo de Leitura ou Roda de Leitura não devem ser confundidos com outras práticas de leitura; no caso do Círculo de Leitura a atenção está centralizada no texto, na expectativa de que se transforme numa obra com a participação do leitor enquanto co-autor; 2. A pedagogia dos Círculos não é a competição, mas a colaboração na construção do sentido; 3. Os Círculos não podem ser confundidos com conversa fiada ou polêmica, tudo isso é muito acidental nos círculos; 4. O trabalho do leitor-guia é fazer luz sobre as cenas de leitura, os atos de leitura, sem impor a sua condição ou a do autor. Os objetivos almejados com o Círculo de Leitura são: a descoberta da condição de leitor e uma qualificação maior para a leitura, por conta da troca, do intercâmbio, da interação de vivências e das histórias de leitura – segundo o repertório de cada um.

Para Yunes (1999) ler em círculos não é novo, a inovação é o uso do círculo para aproximar leitores na troca de suas interpretações (hoje os leitores têm voz e antes não a tinham). Desta forma, o esforço para organizar suas idéias, torná-las lógicas, vencer a timidez, buscar expressão e lograr comunicar-se resulta, pouco a pouco, na descoberta da própria voz e do eu que se vai construindo, dia-a-dia, nas reflexões e intervenções. Educam-se o ouvido, a sensibilidade, a inteligência, a língua, o respeito pelos outros, pelo autor e co-autores, os leitores do texto.

d- Iniciativas para uma Leitura Crítica

A Pedagogia em defesa da criticidade na leitura está presente em algumas das iniciativas que visavam à promoção da leitura, como no caso do artigo que será apresentado a seguir, que relata uma experiência de leitura crítica entre professoras, visando à qualificação e aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Oficina Literária – Desvelando um olhar feminino é o texto publicado na revista nº. 23, assinado por Wanda Medrado Abrantes (1994, p. 49), que aborda sua experiência na participação da Oficina Literária. O artigo faz o relato de uma experiência desenvolvida entre professoras, envolvendo uma ação que leva à leitura e reflexão: A Oficina Literária. O termo Oficina Literária foi utilizado para identificar práticas de leitura e produção de texto literário. Nela, é dada ênfase ao livro de literatura infanto-juvenil (que possui riqueza de linguagem e trata de forma lúdica as questões da vida), mas incorpora outros textos verbais como jornais, cartas, músicas e não verbais, charge, propagandas, vídeos ou gravuras.

A autora parte de premissa de que o professor é sujeito ativo na construção do conhecimento e, tendo como objeto de estudo a leitura e a escrita, a Oficina caracteriza-se pelo espaço de vivência desse processo. Abrantes acredita que é neste contexto – do espaço criado para estabelecer diálogos, compreender as relações de poder presentes na sociedade e, a partir daí, agir - estaremos possibilitando a construção de um outro projeto político para este país. Neste sentido, Abrantes (1994, p. 55) entende que a “Oficina é um espaço democrático, onde as pessoas assumem a condição de sujeitos na construção de uma nova ordem social”.

4.6 Categoria 6: Temas Relacionados

Os textos desta categoria marcaram uma presença constante no decorrer dos anos de publicação da L: T&P. Essa categoria refere-se a 11, 1% dos textos publicados na revista L: T&P que apresentam um objeto de leitura bem definido: **o livro de literatura**. Esse grupo aborda também os autores de obras literárias. Estudiosos da literatura, entre eles, Regina Zilberman, Marisa Lajolo vêm na literatura a arte da palavra, que causa prazer, joga com ritmos sons e imagens, conduzindo o leitor a um mundo imaginário que o sensibiliza.

Elegemos, para esta categoria, os textos que, embora não estejam relacionados ao estudo e à reflexão do ato de ler, estão intimamente ligados a esses temas: são os textos literários que são considerados responsáveis pela prática da leitura. Abreu (1998, p. 155) diz que ao publicar contos, crônicas e poesias, a L: T&P concebe o processo de formação do leitor, não apenas pela reflexão sobre a leitura, mas pelo exercício da leitura.

Na revista nº. 01, Regina Zilberman (1983, p.06) no artigo: *Sociedade e Democratização de Leitura* ressalta a importância da literatura, definindo-a como instituição que depende da assiduidade de leitor e admite que uma leitura só se concretiza através da obra literária.

Na revista nº. 14, Marisa Lajolo (1989, p. 54), com o texto *Leitura, Literatura e Democracia: Muitos Problemas e Algumas Propostas* reflete sobre a literatura. Para Lajolo (1989, p. 54-55), a literatura é tida ao mesmo tempo como discurso que aliena e que liberta, como um produto do meio ou fruto de liberdade criadora do indivíduo, como artifício formal ou como beleza ou harmonia de idéias. Para ressaltar a importância da literatura na opinião de outros estudiosos, Lajolo traz a fala de Roland Barthes (1989, p. 54) quando este afirma que “Se, por não sei que excesso do socialismo ou barbárie, todas as disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que precisa ser salva, pois todas as ciências estão presentes no texto literário”. Lajolo (1989, p. 56) admite que:

O acesso à obra literária é um direito do cidadão, na medida em que só através de seu exercício pleno se toma posse de diferentes discursos aos quais foram confiados certos modos de representação que integram o capital simbólico da humanidade, no qual se inscreve parte considerável da cultura humana..

Muitos trabalhos publicados na revista enquadraram-se nessa tendência. Ao discutirem a leitura genérica, adotam um perfil de defesa da leitura como prazer e investimento subjetivo.

O artigo *Ao Encontro do Leitor*, de Tânia Maria Piacentini (1989, p. 24), publicado na revista nº. 13, procura definir a obra da linguagem escrita: o livro literário como um projeto do

escritor que só se complementa com a intervenção do leitor, que torna o conceito da obra de linguagem significativo social e poeticamente.

Para Piacentini, o escritor parte de suas experiências pessoais e sociais para recriar a realidade através da obra literária, e essa só terá sentido quando lida e compreendida pelo leitor, que utilizará suas experiências pessoais e sociais para dar sentido ao texto.

Nessa categoria, considerando apenas os textos que explicitamente tratam da leitura artística e que trazem como objeto de estudo os textos literários, foram identificadas algumas regularidades.

Leitura do prazer versus leitura da obrigação

Esse tipo de leitura, quase sempre, se relaciona com certa concepção de pedagogia de leitura (literária) ligada à formação de leitores e à promoção de leitura. A palavra prazer tem mais o sentido de envolvimento, de fruição do que o de alegria ruidosa. É um prazer interior, calado, fácil de ser sentido e difícil de ser explicado.

Elias José (1997, p. 67) deixou registrado, na L: T&P, o seu conceito de literatura na revista nº. 29, em seu texto / depoimento *Leitura: prazer, saber e poder*. Para o autor, a literatura é um jogo de palavras com o mais alto grau de envolvimento poético, apelo aos cinco sentidos, multissignificações, ritmo para os ouvidos e formas e cores que nos permitem criar cenas, lugares e pessoas. A literatura pode nos levar a um mundo idealizado, capaz de nos dar o que o cotidiano nos nega, sem nos alienar. “A literatura pode nos levar a conhecer pessoas, as personagens, que geram em nosso espírito simpatia ou antipatia, e possibilitam que o nosso eu se encontre e se reconheça ou se estranhe em outros eus”. (1997, p. 69)

Elias José não deixa de mencionar o leitor, elemento muito importante para a construção do significado do texto. Para ele, “o leitor é também um artista que enriquece o jogo com suas vivências, acrescentando sonhos aos sonhos, mistérios aos mistérios. Completa ou modifica que lhes foi proposto”. (1997, p. 69)

Para Elias José, a palavra LIVRO aproxima-se gráfica, sonora e semanticamente da palavra LIVRE. Nada mais livre que o livro. A palavra saber aproxima-se gráfica, sonora e semanticamente da palavra SABOR. Nos saberes estão os vários sabores. Nos livros há sempre saberes e sabores. Sobre o saber literário, Elias José diz que outros são os saberes e os sabores do texto literário. “Ele mexe com o nosso eu de forma tensa e intensa. Briga com os saberes fechados. Coloca interrogações, interjeições e reticências que nos perturbam. Não

oferece saída, intriga-nos mais do que nos tranqüiliza. Deixa-nos muito mais ricos interiormente”. (1997, p. 73)

Muitos textos presentes nesta categoria trazem a idéia do prazer contrapondo-se à prática escolar da leitura que seria dirigida, mantendo-se presa a uma obrigação e, por isso, incapaz de formar bons leitores. Segundo análise dos artigos, há uma tese presente e decorrente em vários textos da revista, que considera que o problema da formação de leitores está na concepção de leitura adotada e no modo de trabalhar a leitura, principalmente no espaço escolar, onde as atividades com literatura desestimulam os leitores.

Muitos estudiosos defendem o manuseio do livro como um estímulo importante para a formação do hábito de leitura. Sobre esse assunto a L: T&P publicou, na revista nº. 10, o texto também de Elias José (1987, p.03): *Literatura Infantil: opção ou imposição?*

Em seu texto, Elias José posiciona-se a favor da literatura escolhida pela criança, que tem liberdade de escolha, sem a imposição de leitura. Ele também define o livro literário como um objeto mágico e livre. Lamenta a escassa presença do livro infantil nos berços de nossas crianças, nos parquinhos, nos consultórios, nas escolas, nas casas e nas cidades.

O autor considera lamentável o fato de que, para muitas crianças, o contato com o livro se dê apenas nas escolas, já que é o livro de letras, que alfabetiza, que tem tarefas e lições. A obrigação da leitura informativa e formativa mistura-se e confunde-se com a leitura de prazer, com a literária, com a ficção e a poesia. Segundo Elias José, a leitura do prazer da liberdade, da fantasia, não faz parte do currículo escolar. Considerando que a leitura infantil deve ser opção, e não imposição, o escritor diz que é preciso mais livros nos mais variados lugares: nas casas, nas escolas e nas bibliotecas comunitárias.

Aventuras e tribulações da literatura na escola é o texto publicado por Marly Amarilha de Oliveira, (1991, p. 37) na revista nº. 18 e que se trata do projeto *Salas de Leitura*, implantado no Rio Grande no Norte em 1985. Na descrição desse projeto, Oliveira define a leitura infantil na visão dos professores entrevistados e, ao mesmo tempo, critica a maneira como ela é trabalhada nas escolas, onde sua real função teria sido descaracterizada.

Segundo constatou Oliveira, a literatura infantil apresenta vários sentidos para os professores. *Terapêutico*: é usada para acalmar as crianças; *Repressivo*: usada para obter o silêncio e manter as crianças quietas; *Recompensa*: histórias são contadas como recompensa ao cumprimento de tarefas mais árduas.

Na opinião da autora, essas conotações são negativas, já que condicionam respostas e o uso indiscriminado da literatura na escola revela o desconhecimento da área e a ausência de planejamento das atividades pedagógicas por parte do professor. Oliveira considera que, ao

utilizar a literatura como estratégia improvisada na prática pedagógica, o professor não só descaracteriza a própria função da literatura na escola, como também expõe o vazio de toda a sua atuação.

Em decorrência da falta de planejamento da prática escolar e da rotina do tipo trabalho com leitura em sala de aula, Oliveira acredita que haja uma desconexão e desequilíbrio entre os diferentes tipos de atividades. A distribuição do tempo fica a mercê das ocorrências do dia. Mesmo quando os professores testemunham que “trabalham a literatura para acalmar as crianças”, eles não são capazes de perceber a função catalisadora de interesses e de prazer que a narração de uma história proporciona. Se as crianças ficam quietas interessadas, é porque gostam de ouvir histórias.

Na visão de Oliveira, um dos objetivos mais perseguidos pelos professores de “Comunicação e Expressão” é o desenvolvimento da capacidade de escrita. Ao se familiarizarem com histórias lidas, as crianças seriam introduzidas na forma codificada da língua escrita. A narrativa ficcional, como antepasto da escrita, parece, em muitos casos, ser a única utilidade que o professor vislumbra para a presença da literatura na escola. Para a autora é uma postura ingênua acreditar que por se ler muito se adquira, automaticamente, as virtudes de um bom redator.

A Emília de Monteiro Lobato também marcou sua presença na L: T&P. No artigo *A Leitura em Memórias de Emilia de Monteiro Lobato*, publicado na revista número 21, Simone Souza de Assunção (1993, p. 32) faz a análise das Memórias de Emilia, observando que a concepção de leitura apresentada no livro está diretamente relacionada com a aquisição de novos conhecimentos e que o prazer e o conhecimento caminham lado a lado: “a escola, enquanto instituição formal é omitida, mas a questão do aprendizado está presente”. (1993, p. 32).

A autora detectou um elemento relevante quanto à composição narrativa – a intertextualidade – que aponta para duas direções. A primeira refere-se à alusão aos textos clássicos da literatura, e a segunda, aos textos anteriormente produzidos pelo mesmo autor. Na visão de Assunção, é pelo acesso ao texto escrito que Emilia fica conhecendo o mundo com suas marcas distintas: de um lado, o aspecto lúdico e prazeroso; de outro, o aspecto desumano da realidade: “Eu era uma criaturinha feliz enquanto não sabia ler e, portanto, não lia os jornais. Depois que aprendi a ler e comecei a ler jornais, comecei a ficar triste. Comecei a ver como é na realidade o mundo”.

Assunção (1993, p. 35), após análise do livro de Lobato, faz uma crítica à escola ao afirmar que a imposição de normas e barreiras, presentes no sistema escolar, impede o livre

alargamento do imaginário do leitor que, no livro é estimulado a praticar uma atividade prazerosa como é a leitura literária.

Literatura Infantil

A questão da Literatura Infantil está diretamente vinculada à escola e, de certa forma, a uma Pedagogia de Leitura. Ao considerar a Literatura Infantil, encontramos, nos textos analisados, definições, funções e caracterizações da Literatura Infantil e de sua história; todos esses itens contribuem para compor um campo de investigação recente no Brasil e, portanto, em construção.

Este campo apresenta uma perspectiva formativa da leitura do prazer, da leitura subjetiva, embora alguns textos sejam mais investigativos, mais descritivos e prescritivos do como é ou de como deveria ser a Literatura Infantil. Outros textos trazem estudos de obras de autores do gênero.

A utilização da literatura infantil como instrumento formador de valores e comportamentos exemplares fazia parte do projeto pedagógico das escolas de séculos atrás. Sobre esse assunto encontra-se publicado na L: T&P, n° 36, *Leitura Crítica da Literatura Infantil*, de Maria do Socorro Longo Mortatti (2000, p. 11).

A autora procura fazer uma análise da Literatura Infantil do Brasil, discutindo sua origem, que vem de uma postura didático-pedagógica de acordo com o regime republicano. Mortatti busca construir uma identidade específica do gênero literário com o campo de conhecimento, contribuindo para o trabalho do professor, oferecendo oportunidades para conhecer outros modos mais fecundos de ler e abordar os textos da literatura infantil na escola.

Segundo a autora, a origem de literatura infantil encontra-se, sobretudo, na literatura escolar, que, entre o final do século XIX, começou a ser produzida de maneira sistemática por professores brasileiros, com a finalidade de ensinar às crianças de maneira agradável, valores morais e sociais, bem como padrões de conduta relacionados com a cultura escolar urbana, portanto necessários do ponto de vista de um modelo republicano de instruções do povo.

A autora observou que no caso brasileiro, especificamente, trata-se de um gênero literário cuja origem está diretamente relacionada com a organização de um aparelho escolar e com certas concepções de infância, segundo as quais a criança, o leitor previsto, é um ser considerado “sem voz” e “em formação”. Para seu crescimento integral, necessitaria submeter-se ao processo de escolarização, enquanto prática sociocultural mediadora entre o

mundo adulto e o infantil e à aprendizagem da leitura, enquanto prática sociocultural mediadora dos textos produzidos por adultos com finalidades de formação de seus leitores infantis.

O caráter utilitário da literatura infantil é discutido na revista 36, por Núbio Delanne Ferraz Mafra (2000, p. 74), no texto: *No ser e no ler, desconforto: literatura infanto-juvenil e adolescente leitor*. Segundo o autor, até a década de 70, a literatura infanto-juvenil possuía caráter utilitário oriundo de sua vocação pedagógica de formação de crianças. As lições de moral, os bons costumes, tudo era motivo inspirador e base para os textos infanto-juvenis até aquela época. Tal literatura estava vinculada mais à Pedagogia do que à Arte, sendo, por isso, desprezada como produção cultural.

Mais recentemente, a literatura infanto-juvenil passou a ter outra finalidade, dissociada da formação moral. Foi nesse novo perfil que as editoras encontraram, nesse setor, uma fonte segura de lucro e expansão. Lembra-nos Marisa Lajolo (2000, p. 75), citada por Mafra, que por volta de 1980, começa a investida das editoras ao livro didático e ao livro de literatura infanto-juvenil, que é batizado de paradidático. “O livro para chegar ao leitor, tem que passar pela escola e pelo professor. Como retorno, os vendedores levam para as editoras as sugestões colhidas junto aos professores”.

A Literatura Infantil passou a ser dividida em fases, obedecendo ao desenvolvimento da criança e do jovem. Para Bamberger, citado por Mafra, dos 12 aos 15 anos o adolescente viveria a idade da história de aventuras, do realismo aventuroso ou a fase de leitura não psicológica e dos 14 aos 17, os anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera estético-literária.

Mafra (2000, p.76) não pretende fazer uma crítica à proposta de divisão dos interesses de leitura por faixa etária; no entanto constata que os próprios autores, ainda que a usem como forma de diferenciar as diversas fases de crescimento, admitem as precariedades e os limites de tal divisão. Segundo Mafra, “a divisão das faixas por generalização mostra diferentes etapas entre si; porém a adolescência é uma etapa evolutiva que depende de cada um; sendo assim, ao adotar esta metodologia precisamos de maior flexibilidade”.

A literatura infanto-juvenil, por sua vez, possui diferentes fases, mas nenhuma delas precisa ser cancelada quando se tem em vista um projeto verdadeiramente transformador e é, por isso, que é fundamental a presença de professor como mediador.

A revista nº. 28 traz a publicação do artigo de Wilmar da Rocha D’ Angelis (1996, p. 03) – *O Índio na Literatura Infanto-Juvenil* – que aborda a imagem do índio nas narrativas de aventuras, historinhas e narrativas fantásticas destinadas aos jovens e crianças no Brasil.

Nesse trabalho, o autor defende que não há limites para leitura de determinadas obras; as crianças e jovens não podem ser obrigados a manterem-se nos limites da literatura produzida para eles, devem poder ler qualquer coisa.

Muitos artigos publicados na *Leitura: Teoria & Prática* trazem textos sobre literatura infanto-juvenil e também estudos de obras e autores.

O artigo: *A obra infantil de Joel Rufino dos Santos*, de Ivete K. Huppés (1986, p. 03), presente na revista nº. 07, destina-se aos estudos das obras do escritor Joel Rufino. Segundo Huppés, Joel Rufino dos Santos além de mostrar que mundo é reorganizável, aponta por meio de suas personagens, os agentes que adquirem a função de transformar o mundo. Geralmente são personagens fracas e segregadas, como índios, negros, caboclos, mulheres, crianças, pessoas humildes, bichos.

Através de seus estudos, Huppés detectou que, nas obras de Rufino, a desigualdade entre pessoas nunca é fruto da falta de talento ou carência, mas sim da ordenação social injusta que precisa sofrer uma ação modificadora. Assim, Joel Rufino dos Santos sugere que os pobres e humildes podem ser agentes dessa inversão. Para Huppés, a obra de Joel Rufino dos Santos antecipa a utopia da sociedade mais justa.

O resgate de certos valores renegados na vida real, como a valorização do idoso, do altruísmo e do desprendimento aos valores materiais é tema debatido no texto de Paulo Bragatto Filho (1986, p. 11) publicado na revista nº. 07 intitulado *Valores e Valores na Atual Literatura Brasileira para Crianças e Jovens*. Nele, o autor faz uma análise dos livros atuais para crianças e jovens e afirma que a atual produção literária infantil e juvenil questiona valores, desmistifica-os, descortina outros, resgatando os verdadeiros valores do homem, que são desejáveis para a transformação do homem e da sociedade.

Ricardo Ramos e sua obra – *Pelo amor de Adriana* – são objetos de análise de Aroldo José Abreu Pinto (1996, p. 28), na revista nº. 28, no artigo: *O modo de representação da realidade em Pelo amor de Adriana, de Ricardo Ramos*. O autor tem por objetivo compartilhar suas reflexões sobre as formas de mediações que vêm se tornando frequentes na produção literária brasileira contemporânea de prosa de ficção para crianças e jovens, pela ênfase dada a determinado modo de representação da realidade, em que se privilegiam dois procedimentos: a reprodução o mais fiel possível da realidade do leitor e o papel do narrador como elemento de articulação entre a realidade do jovem e a realidade ficcional.

Tal procedimento, muitas vezes, resulta em uma simplificação que acaba por secundarizar contraditoriamente a ficção e a estética do texto. Apoiado em Auerbach, Pinto (1996, p. 28-29) diz que:

A literatura, em geral, e a prosa de ficção em particular são formas de representação da realidade. E por mais universal que seja o tema, por mais desprezioso ou desprovido de compromisso em representar intencionalmente a realidade, o texto de prosa de ficção, de certa forma é também determinado pelo seu momento histórico e pode testemunhar sobre uma época, embora se caracterize basicamente como invenção de autor.

O autor quer dizer que o discurso ficcional apresenta uma versão da realidade construída pelo autor e procura mostrar verossimilhança, selecionando temas, personagens, ambientes reais ou inventados e, enquanto o autor organiza as concepções de mundo presentes na obra de ficção, o narrador é o mediador responsável pela condução da narrativa.

Para o estudioso, o escritor de literatura infanto-juvenil deve levar em consideração a especificidade do seu público leitor previsto e suas indissociáveis relações com a situação escolar. O escritor tem que usar a imaginação para trazer para o texto sua forma de acreditar, sentir, pensar, sem entrar em choque com o que supostamente a criança e o jovem esperam.

Seguindo o pensamento de Magnani (1995), Pinto (1996, p. 29) sustenta que:

O mundo de representações em textos em literatura para crianças e jovens podem parecer mais simples do que a literatura para adulto, porque a menoridade etária dos leitores determinaria a menoridade quantitativa e qualitativa de texto, a fim de adequá-lo aos interesses da criança ou do jovem. Pinto acredita que por esse caminho, muitas são as armadilhas da simplificação, pois para agradar o público-leitor muitos textos acabam sendo secundarizados, tornando-se o que Perroti (1986) denominou de “discurso utilitário”.

Outros estudos também voltados para este tema estão presentes; entre eles, o autor cita as reflexões de Zilberman e Lajolo (1986), que mostram que a partir da década de 60, a representação do espaço rural, comum nas obras voltadas a crianças e jovens, foi desaparecendo e a tematização da vida urbana na literatura brasileira destinada a crianças e jovens torna-se constante.

Pinto diz que a vida urbana representada nas obras contemporâneas não mascara o submundo das grandes cidades. Favelas, crises, sonhos, menores abandonados, preconceito, violência etc. estão presentes nas obras. Uma questão que inquieta o autor é como conciliar as expectativas do leitor previsto (criança e jovens) com ficcionalidade e esteticidade da obra, evitando-se a tentação de simplificar.

Em seguida, o autor apresenta um escritor de literatura para jovens – Ricardo de Medeiros Ramos – que, em sua opinião, consegue “fugir às armadilhas de simplificação do texto de ficção em prosa”. (1996, p. 30).

Segundo Pinto, o narrador das obras de Ricardo Ramos coloca-se entre o produtor (escritor) adulto e o leitor jovem como agente mediador das eventuais diferenças de visão de mundo existentes entre ambos. Em suas três obras destinadas aos jovens (*Desculpem a Nossa*

Falha, 1987; Pelo amor de Adriana, 1989; O Rapto de Sabino, 1992), o narrador é o principal articulador entre a realidade do jovem e a realidade ficcional e procura convencer o leitor de que os fatos narrados são verossímeis, propiciando a identificação do leitor com o texto.

Os clássicos da literatura infantil não poderiam faltar entre os inúmeros artigos publicados na revista L: T&P. Assim, Pinóquio, Peter Pan e Alice, estão presentes no estudo de Marina Colassanti (2003, p. 04) intitulado – *A leitura sempre renovada – Alice, Pinóquio, Peter Pan*. Esse artigo pode ser encontrado na revista número 40.

A autora conta que quando estava acabando de traduzir Pinóquio foi remetida a Peter Pan que, por sua vez, a fez repensar em Alice. Desta forma, a autora afirma que: “Não existe leitura isolada, mas viaja em nós num grande concerto de ecos em que as vozes de tantos autores e tantos livros se entrelaçam e se refletem”. (2003, p. 4).

Para Colassanti, o trabalho com obras tão lidas e estudadas trouxe uma revelação de que há sempre outra leitura possível, aberta e que nenhuma leitura é conclusiva, nem mesmo a do mestre. Outros autores, nacionais e internacionais, de literatura clássica ou não, estão presentes entre os artigos destinados a esta categoria.

A Leitura não-canônica

Está presente na revista um conjunto de textos que defendem e valorizam outro tipo de objeto, procuram sustentar a tese de que se lê sim, no Brasil, mais do que se imagina, só que se lêem outros tipos de textos. Tais debates procuram mostrar a existência de outras práticas leitoras na tentativa de reconhecê-las.

Sendo assim, a Literatura de Cordel, autêntica manifestação popular, não deixa de marcar presença entre as publicações de L: T&P. Vários artigos tratam do tema, revelando outros tipos de leituras, essas praticadas pelas camadas populares. Márcia Abreu (1994, p. 28), na revista nº. 24, assina o artigo *Quem não lê e não escreve, da vida pouco desfruta, porém...*

A autora, neste artigo, vai contrariar a idéia incorporada ao senso comum de que o povo não lê, buscando revelar o interesse popular pela leitura. Abreu pretende investigar a leitura de cordel, um vasto conjunto das leituras realizadas, com freqüência, pelas classes populares, com tiragens numerosas e muitas reedições. Os folhetos de literatura de cordel não são lidos apenas por quem os adquire, pois circula por muitas mãos o que multiplica o número de leitores.

Uma questão que inquieta a autora é como tal literatura obteve índices elevados no número de leitores, se os índices de analfabetismo continuam elevados no nordeste. Para Abreu, a primeira pista desta contradição pode estar na formação cultural dos autores. A maior parte deles teve pouco ou nenhuma instrução formal, é autodidata ou aprendeu a ler com parentes e conhecidos por meio do contato com os folhetos. A formação do contador ou do autor de folhetos muitas vezes passa pela leitura de alguns livros, como a Bíblia, o Lunário Perpétuo, Histórias de Carlos Magno, Geografias e Histórias do Brasil, alguns romances e leitura de folheto de cordel.

A autora percebe que a leitura de cordel acontece em processos típicos da oralidade e que a aquisição e preservação do conhecimento dependem da capacidade de memorização. (Lê para cantar melhor, lê para ter um melhor desempenho oral).

Abreu traz o exemplo de Francisco de Chagas Batista (1882- 1930), um dos maiores poetas de cordel, que chegou a cursar a escola noturna, mas que, por esta ocasião, sabia ler e escrever e já tinha publicado diversos folhetos. Segundo Abreu (1994, p. 30-31) o caso de Batista ilustra um ponto importante:

Os poetas de cordel atuam como intermediários e mediadores entre o mundo da escrita e a oralidade. Aprendem a ler e a escrever para aumentar o repertório de informações decoradas, que serão úteis para a apresentação de desafios orais. Transformam o produto de suas leituras em histórias adaptadas ao padrão dos folhetos, tornando-as acessíveis a um público pouco familiarizado com a tradição escrita.

Também na revista 24, outro artigo aborda a literatura popular. Trata-se do texto *O conto popular na Paraíba: um estudo lingüístico-gramatical*, escrito por Maria do Socorro Aragão, Francisca Neuma F. Borges, Geralda Soares Lucena e Cleusa Palmeira Menezes (1994, p. 107).

Segundo as autoras, tem crescido o interesse pela recolha e estudo de textos populares, notadamente os contos. As estudiosas definem o conto como uma espécie de narrativa curta, com número reduzido de personagens (pessoas ou animais), de esquema temporal restrito, ambiência normalmente lendária. O conto popular tem suas origens no seio do povo, principalmente nas zonas rurais, onde o contar histórias ainda resiste. E é resultante de um tipo de comunicação narrativa que pressupõe a co-presença das instâncias emissoras e receptoras e a utilização de uma cena natural.

Para as estudiosas, esses contos populares, também chamados de histórias de Trancoso, veiculam narrativas do imaginário tradicional, com ambiência, mistérios, encantamentos, fadas, monstros, dragões ou, ainda, facécias, contos etiológicos e de animais

que têm uma gama de motivos e temas que tem despertado a atenção de pesquisadores e motivado estudos de caráter classificatório.

No nordeste brasileiro, a literatura de cordel, uma das mais significantes formas de narrativa simbólica, ainda permanece viva e guarda estreitas relações com esse imaginário. Têm sido recontadas e recriadas poeticamente em folhetos de cordel (folhetos de feira), inúmeras histórias maravilhosas e vários contos já consagrados como, O Gato de Botas, Branca de Neve e os Sete Anões, além dos tradicionais relatos das espertezas dos anti-heróis, como Pedro Malasarte, João Grilo e Pedro Quengo.

Outro estudo publicado pela L: T&P que se refere à Literatura de Cordel é o texto de Marcela G. Stingham (1999, p. 40) intitulado *Almanaques e Profecias: Literatura de Cordel*. O texto reflete sobre as práticas da literatura do cordel do nordeste brasileiro, uma produção poética caracterizada por elemento da oralidade. Através de estudo, reconhece que a leitura do folheto (cordel) era uma leitura coletiva e oralizada, e que não deveria exigir da parte do público grandes habilidades de decodificação da escrita. Apesar de um suporte de matéria escrito, o cordel é reconhecido pelo seu caráter oral, com seu mecanismo típico de uma poética oral como o apelo à memória e a fixidez da forma.

A autora conclui seu texto dizendo que os poetas do cordel atuam como mediadores entre a coletividade e uma outra cultura letrada; são portadores de uma voz coletiva e de quem traduz elementos da cultura da letra. Pode-se dizer que o cordel tem características híbridas entre uma produção popular e uma produção de massas voltada ao mercado, com circulação meio oral, meio escrita.

Esses textos citados contrapõem-se ao discurso tradicional, que, segundo os estudiosos, é um discurso restritivo, ligado fundamentalmente ao utilitarismo e à leitura da obrigação e, por isso mesmo, desestimulante e mal formadora, com diferentes enfoques e ênfases.

Teoria da Literatura

Há ainda este outro bloco de textos que veiculam estudos teóricos sobre a literatura e que encontraram espaço na revista. É interessante observar que o objeto estético literatura é significativo na L: T&P, cujo objetivo é debate sobre a pedagogia da leitura, a formação do leitor e o papel de ensinar e ler e escrever.

A definição da amplitude da obra literária é o que encontramos no artigo de Benedito Nunes (1996, p.03), *Ética e Leitura*, publicado na revista nº. 27. Segundo Nunes, na literatura:

as palavras e as frases são as primeiras “camadas” do sentido. Dessas se desolam representações do espaço e do tempo, representações de objetos, personagens e situações. A linguagem da obra literária é organizada em camadas múltiplas que se articulam harmonicamente como as partes de uma polifonia, que só existe quando executada pelo leitor.

A leitura da obra de ficção faz o leitor pensar em sua realidade e conseqüentemente, o faz pensar em transformá-la; é desta forma, Nunes (1996, p. 6-7) admite, que: “o leitor volta a si, compreendendo o texto, compreende-se a si mesmo ou vice e versa”

Ezequiel Theodoro da Silva (1996, p. 57) traz a reflexão de Mario Vargas Llosa para definir a literatura em seu texto de opinião intitulado: *Leitura na Sociedade e na Escola*, na revista nº. 27. Mário Llosa (1996, p. 57), citado por Silva, reflete de uma maneira poética e bonita o que ele entende por literatura e obra de ficção:

Condenados a uma existência que nunca está a altura de seus sonhos, os seres humanos tiveram que inventar um subterfúgio para escapar de seu confinamento dentro dos limites do possível: a ficção. A ficção é a compreensão e consolo pelas muitas limitações e frustrações que fazem parte de todo destino individual e fonte perpétua de insatisfação, pois nada mostra de forma tão clara o quão minguada e inconsistente é a vida real, quanto retornar a ela, depois de haver vivido, nem que seja de modo fugaz, a outra vida – a fictícia, criada pela imaginação à medida de nossos desejos.

No seu texto, Silva diz que se identifica com este conceito de literatura devido à situação em que se encontra a nossa sociedade; para ele a literatura é o consolo para a crise de nosso momento histórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenvolvimento de nosso trabalho, chegamos às seguintes conclusões: o papel decisivo que a leitura ocupa para a formação das virtudes e emancipação do homem foi reconhecido por autoridades do mundo todo, tanto que ela chegou a ser considerada perigosa se não bem selecionada e orientada por órgão competente. Essa reconhecida importância da leitura levou à organização de ações e programas para a leiturização da população; tais iniciativas são comuns nos dias de hoje também. Independentemente desse grande movimento pela leitura, Britto (1999) adverte em seu livro *Leitura e Política* que é preciso estar atento aos problemas da mitificação da leitura, que considera toda leitura boa e que o simples ato de ler já tornaria o indivíduo mais capaz, assegurando-lhe melhor qualidade de vida.

Os estudos de Chartier e Hebrard (1995) mostraram-nos a preocupação de autoridades francesas com os textos oferecidos para a leitura do povo. A Igreja foi a primeira responsável pela indicação e orientação de livros. Padres e bispos encarregavam-se da formação religiosa de seus fiéis e ofereciam-lhes textos das sagradas escrituras com a intenção de catequizá-los. O Estado francês, após a Igreja, assumiu a tarefa de orientar a seleção de textos que deveriam contribuir para a formação moral do cidadão francês. Eram, em sua maioria, textos da literatura clássica relatando feitos heróicos.

No Brasil não foi diferente; muitas ações em defesa da democratização da leitura foram desenvolvidas através de programas de incentivo à leitura e de acesso a materiais escritos, realização de congressos e fundação de associações e de revistas específicas na área da leitura, como é o caso da ALB e da L: T&P que foram tratadas por nós nesse trabalho, além, evidentemente, de muitas outras ações e organizações que não cabem aqui citar.

Ao longo dos anos o tema leitura foi ganhando tanto espaço no meio acadêmico que tem despertado o interesse de várias ciências, o que propicia o aumento significativo no número de trabalhos, levando à ampliação do conhecimento nessa área e a uma multiplicidade de conceitos e definições para o ato de ler. Diferentes olhares de diferentes disciplinas discutem e investigam a prática da leitura na sociedade contemporânea que cada vez mais se torna essencial para a vida cotidiana.

Os diversos estudos no campo da leitura têm enfatizado aspectos diferentes e por essa razão encontramos vários conceitos para o ato de ler. Isso nos revela que leitura é um campo muito amplo e que ainda há muito que desvendar; assim, novos estudos produzirão novos conhecimentos.

A revista L: T&P vem, nesses anos de existência, abrindo espaço para a diversidade de conceitos de leitura. Essa multiplicidade de concepções para o ato de ler pode ser observada tanto nos artigos publicados como nos editoriais.

Molina (1982) admite, de certo exageradamente, na revista número zero, que é difícil conceituar a leitura, uma vez que cada estudioso, segundo sua área de atuação, dá enfoques diferentes ao ato de ler. As definições possíveis dependeriam da linha adotada pelo pesquisador, alguns se concentram nos processos cognitivos básicos como percepção, memória e associação verbal, que fazem parte das habilidades de leitor que decodifica um texto, outros, em processos cognitivos mais complexos como a compreensão, e outros, ainda, admitem a dimensão política e social da leitura.

Lajolo (1984) fala na relação que os textos têm entre si para se chegar à compreensão. Segundo ela, quando se lê um texto novo, outros textos, já lidos, são resgatados de nossa memória para a construção de seu significado.

Para Barthes (1984) a palavra leitura tem um significado vago, pois remete a um conjunto de práticas difusas, que envolvem dimensões sociais, individuais, políticas e éticas. Segundo ele, cada ciência tem algo a dizer sobre a leitura e assim os estudos diversos entrelaçados vão, inesgotavelmente, tecendo a trama da leitura.

Em relação ao material de leitura (suportes de texto), esta pesquisa nos revelou que alguns aspectos devem ser analisados quando se pretende analisar a prática da leitura. Características físicas do material escrito como: caracteres tipográficos, entre eles, o formato, papel, margem, cor, letra espaço, ilustração; estratégias editoriais como chamadas, resumos, seções, temática dos textos contribuem para a compreensão e encaminhamento da leitura.

A análise da revista *Leitura: Teoria & Prática*, tendo em vista os estudos de Chartier (1999), que nos mostram que a descrição das formas materiais (suportes) que contêm textos pode contribuir para a construção de sua significação e interpretação, aponta que a revista teve relações com dois públicos – leitores distintos.

Nos primeiros anos, a L: T&P direcionou-se para um leitor previsto: professor idealizado de educação básica, que apesar de ter passado pela universidade, estava distante de ambiente acadêmico. No início da publicação da revista, este professor foi considerado um elemento chave na luta pela democratização da leitura no país. Toda a estrutura da revista estava voltada para esse professor leitor, assumindo a função de mediadora entre o professor e o meio universitário.

Para Lilian da Silva (1998), a L: T&P buscava estabelecer relação de parceria com esse educador anônimo, mas de muito valor para o enfrentamento dos desafios da época. Silva,

que fez parte do Conselho Editorial da Revista no período inicial, confirma a hipótese que identifica os professores como primeiros leitores do periódico quando afirma que: “Assim, podemos dizer que o leitor concebido por nós, para o veículo que inaugurávamos e a quem nos dirigíamos no editorial era, em especial, o professor”. (1998, p. 148)

No entanto, esse leitor precisava ser conquistado, segundo Silva, eles pareciam ter pouco ou nenhum hábito de leitura. Portanto, a equipe editorial preocupou-se em atraí-los pelo formato da revista, pelos espaçamentos dos textos e pelas ilustrações que, às vezes, apresentavam-se bem humoradas. Outro recurso utilizado para encaminhar a leitura, foram as chamadas e resumos introdutórios para os artigos, uma estratégia para garantir a compreensão dos textos.

Observamos nos primeiros números do periódico a presença de seções que tinham a finalidade de aproximar o leitor de escritores ou pesquisadores para uma conversa íntima. É o que se sucedeu com a seção Entrevistas, que desaparece, assim que público leitor é alterado. O mesmo ocorreu com as chamadas ou resumos introdutórios que se assemelhavam ao texto jornalístico e direcionavam a leitura.

O exercício da leitura foi discurso freqüente, através de relatos de experiências, depoimentos e opiniões divulgadas em seções específicas para esse fim. Críticas ao ensino de leitura empregado nas escolas e à prática docente foram temas sempre presentes nas demais seções, que muitas vezes trazem sugestões para um ensino realmente eficaz e para a formação plena de um leitor crítico e competente. O trabalho com leitura proposto pelos livros didáticos também foi tema de reflexão, estudo e crítica.

Com o passar dos anos, as alterações apresentadas na constituição das seções revelam-nos que o leitor previsto inicialmente para a revista altera-se e a L: T&P deixa de se relacionar com o professor da educação básica e passa a manter contato com universitários e acadêmicos. Não temos como avaliar, o quanto essa transformação decorreu de uma decisão editorial ou das próprias transformações por que passaram a educação brasileira, a pesquisa e o debate sobre a leitura. O fato é que essa mudança pode ser identificada através de vários dados que a reformulação da revista nos deixa como pistas da alteração de seu público, como a ausência de seções que buscavam uma intermediação com o professor; ausência dos resumos introdutórios dos artigos de estudo; publicação de dissertação de mestrado e teses de doutorado; em números mais recentes há a presença de artigos que contêm resumos, palavras-chaves em português e inglês, seguindo o modelo acadêmico.

Outro dado observado por nós com a divisão em categorias temáticas dos 315 artigos que compõem o conjunto de textos publicados pela L: T&P (de 1982 a 2004) foi a primazia de

artigos enquadrados na categoria Pedagogia da Leitura, isto é, 80,9% dos textos discutem questões sobre o ensino da leitura. Esse fato deixa-nos muito claro que a L: T&P é uma revista pedagógica, preocupada com o *como fazer* e que nesses anos todos divulgou e contribuiu para a prática da leitura. Esse dado também mostra que a mudança do perfil do leitor da revista, não se associou a mudanças temáticas, embora seu público tenha mudado, a Leitura Teoria & Prática garantiu o espaço para as discussões sobre a prática da leitura.

A conclusão desta pesquisa trouxe-nos um conhecimento mais aprofundado do periódico que, ao longo de vinte e quatro anos, vem canalizando todo o conhecimento sobre a área da leitura e trazendo para o debate teorias e práticas de leitura. Essa característica comprova a sua significação no campo de luta pela democratização da leitura no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Wanda Medrado. Oficina de leitura – desvelando um olhar feminino. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP: ano 13, nº. 23, p.49, jun., 1994.

ABREU, Márcia. **Leituras no Brasil** – Antologia Comemorativa pelo 10º COLE. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1995.

_____ **Leitura: Teoria & Prática**, nº. 33, ano 18, p.3-10, Jun. 1999.

_____ Quem não lê e não escreve da vida pouco desfruta, porém... **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 13, nº. 24, p. 28, dez, 1994.

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Paz. Alfabetização de adultos: relato de uma abordagem com unidades temáticas. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 20, nº. 39, p. 76, out., 2002.

ALMEIDA, Guido de. Algumas reflexões a partir de uma experiência (frustrada) com leitura oral. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 5, nº. 15, p.37, jun., 1990.

ARAGÃO, Maria do Socorro. O conto popular na Paraíba: um estudo lingüístico-gramatical. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 13, nº. 24, p.107, dez, 1994.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. Disponível em <[http:// www.alb.com.br](http://www.alb.com.br)>. Acesso em 18 de out. 2006.

ASSUNÇÃO, Simone Souza de. A leitura em Memórias de Emilia de Monteiro Lobato. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 12, nº. 21. , p. 32, jun., 1993.

BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. **Enciclopédia Eunard**, Lisboa: Imprensa nacional / Casa da Moeda, 1984. v. 11, p 184-206.

_____ **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

_____ Leitura, literatura e democracia: muitos problemas e algumas propostas. In: Lajolo, Mariza. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 8, nº. 14, p.54, dez, 1989.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Curso de língua portuguesa para operários: diversidades de expectativas. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano12, nº. 21, p. 18, jun., 1993.

BIGNOTTO, Cilza Carla. O computador e a leitura natural. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 17, nº. 32, p. 3, 1998.

BORBA, Vicentina Maria Ramires. A prática da leitura nos cursos de letras. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 14, nº.26, p. 4, dez, 1995.

BORDINI, Maria Glória. Uma metodologia alternativa para a leitura na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 3, nº. 3, p. 34, jul., 1984.

BRADATTO, Paulo Filho. Valores e valores na atual literatura brasileira para crianças e jovens. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 10, nº. 7, p. 11, jun., 1986.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: **Leitura: Teoria & Prática**, nº. 33, p.3-10, Jun. 1999.

_____ CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 12, 1999, Campinas, SP. In Caderno de Resumos: do 12º COLE. Campinas, SP: UNICAMP, 1999, nº. 33, p. 10, 1999.

_____ **Contra o Consenso**: Cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____ Sociedade de cultura escrita, alfabetização e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

_____ Criticidade e Leitura. In: SILVA, Ezequiel T. (org.) **Ensaio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.11, 1988.

_____ Implicação ética e política no ensino e na promoção de leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 20, nº. 39, p. 16, out., 2002.

_____ Leitura e política. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 18, nº. 33, p.3, jun., 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. (1986). A ortografia na escola e na vida. Isso se aprende com o Ciclo Básico. **Projeto Ipê**, Curso II, CENP – SP. P 97 – 108.

CARVALHO, Ana Maria Sá de. A importância da biblioteca para a pesquisa escolar. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 6, nº. 9, p.43, 1987.

CASSANO, Maria da Graça. Das diversas formas de determinação do sujeito-leitor. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 21, nº. 41, p. 49, set, 2003.

CHARTIER, Anne- Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre Leitura** – 1880-1980. São Paulo: Ática, 1995.

_____ **Enseñar a leerye escribir**: una aproximacion histórica: México: PCE, 2004.

_____ **A História cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos livros** – leitores, autores e bibliotecários na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____ (org). **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____ Os usos da escrita no cotidiano. In: MIRANDA, Marildes M. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 11, nº. 20, p. 19, dez, 1992.

COLASSANTI, Marina. A leitura sempre renovada – Alice, Pinóquio, Peter Pan. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 21, nº.40, p. 4, mar, 2003.

COLTED, In: MOLINA, Olga. **Leitura: Teoria e Prática**, ano 1, nº. zero, p.19, 1982.

COSTA, Rita de Cássia Maria e Silva. A leitura em sala de aula: o velho e o novo conflito. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 12, nº.22, p.41, dez, 1993.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. O índio na literatura infanto-juvenil. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 15, nº. 28, p. 3, dez, 1996.

DAUSTER, Tânia. A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar dos editores. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 19, nº. 36, p.9, dez, 2000.

_____ A invenção do leitor acadêmico – quando a leitura é estudo. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 21, nº. 41, p.73, set, 2003.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. vol. 1.

EDITORIAL. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 1, nº. 0, p.2, nov. 1982.

EDITORIAL. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 2, nº. 1, p. 2, abr. 1983.

EDITORIAL. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, nº. 14, p.2, dez, 1989.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Lendo histórias de leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 14, nº. 25, p. 47, jun., 1995.

FONTES, Brasil Joaquim. O livro didático e a boa comunicação. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, nº. 3, p. 22, ano 3, Jul. 1984.

FRANÇA, Lilian C. M. A leitura e os códigos digitais. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 13, nº. 23, p. 43, jun., 1994.

FREIRE, Paulo. **Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 20.

_____ Educação e atualidade brasileira. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

_____ Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 1, nº. zero, p.4, nov. 1982.

- GADOTTI, Moacir. O que é ler? Pedagogia da leitura versus Pedagogia da censura. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 1, n°. zero, p16, nov. 1982.
- GARCIA, Silvia. Graveiro Gusmão e SILVA, Antonio Manuel dos Santos. Pauta de literatura. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 19, n°. 35, p. 18, jun., 2000.
- GERALDI, Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1999.
- _____. Prática da leitura de textos na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 3, n°. 3, p.26-27, jul., 1984.
- _____. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 6, n°. 9, p.3, jun., 1987.
- GHIRALDELLI, Paulo. Leitura e movimento operário na primeira república. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 4, n°. 6, p.3, dez, 1985.
- GOMES, Leny da Silva. Leitura e Ensino de Literatura no 2º grau. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 13, n°. 23, p.32, jun., 1984.
- GOODMAN, Kenneth S. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. **The Journal of the Reading Specialist**, p 20-33, May, 1967.
- GOULEMOUT, Jean Marie. O computador e a leitura natural. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 17, n°.32, p.9, 1998.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 9, n°. 16, p.45, dez, 1990.
- HAWARD, Helena Feres. Lugar de estante é na mochila. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 17, n°. 31, p.84, jun., 1998.
- HUPPES, Ivete K. A obra infantil de Joel Rufino dos Santos. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 5, n°. 7, p. 3, jun., 1986.
- JOSÉ, Elias. Leitura: prazer, saber e poder. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 16, n°. 29, p.67, jun., 1997.
- _____. Literatura infantil: opção ou imposição? **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 6, n°. 10, p. 3, dez, 1987.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor** – Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. Modelo de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman A. B. (Org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- L'ALBATE, Lourdes Patrini. Leitor, onde andarás o velho contador de histórias? **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 13, n°. 23, p. 59, jun., 1984.

- LACERDA, Nilma Gonçalves. Biblioteca: o que eu quero que seja um poema. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 7, nº. 12, p.3, dez, 1988.
- LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 3, nº.3, p.3, jul., 1984.
- _____. Leitura, literatura, e democracia: muitos problemas algumas propostas. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 8, nº. 14, p. 54, dez, 1989.
- _____. No ser e no ler, desconforto: literatura infanto-juvenil e adolescente leitor. In MAFRA, N. D. F. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 19, nº. 36, p.75, dez, 2000.
- LEAL, Telma Ferraz. Prática social de leitura na escola e na sociedade. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 18, nº. 34, p. 30, 1999.
- LLOSA, Mário Vargas. Leitura na Sociedade e na escola. In Silva, E. T. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 15, nº. 28, p. 57, dez, 1996.
- LOPES, Anchyses Jobin. O texto literário: metáforas e viagens têmporo-espaciais. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 21, nº. 41, p. 66 set, 2003.
- MADUREIRA, Maria Aparecida E. A biblioteca escolar na rede estadual de ensino de 1º grau do Paraná. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 6, nº. 8, p.43, 1987.
- MAFRA, Núbio Delane Ferraz. No ser e no ler, desconforto: literatura infanto-juvenil e adolescente leitor. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 19, nº. 36, p. 74, dez, 2000.
- MARCUCHI, Luiz Antonio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 4, nº.5, p.6, jun. 1985.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MASSANI-CAGLIARI, Gladis. Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura? **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 13, nº. 23, p.25, jun., 1994.
- MAURANO, Maria Rita. Programa de Leitura – Centro de saúde I – Amparo. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano13, nº. 23, p.45, jun., 1994.
- MELO, José Marques. Os Meios de Comunicação de Massa e o Hábito de Leitura. **Revista Leitura: Teoria e Prática**, ano 2, nº. 2, p.25, out., 1983.
- MENDES, Marisa B. Teixeira. Encontro entre alunos de 1º grau e escritores infanto-juvenis. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 2, nº. 1, p.3, abr., 1983.
- MIRANDA, Marildes Marinho; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Orgs) **Leituras do Professor**. Campinas, SP. Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998.
- MIRANDA, Marildes Marinho (Org). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP. Mercado de Letras: ALB, 2001.

- _____ Os usos da escrita no cotidiano. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 11, nº. 20, p. 17, dez, 1992.
- MOLINA, O. Leitura: será possível (e necessária) uma definição? **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 1, nº. 0, p 18, nov., 1982.
- _____ O livro didático e as habilidades de estudo. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 3, nº. 4, p. 16, dez, 1984.
- MORTATTI, Maria do Socorro Longo. Leitura crítica da literatura infantil. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano19, nº.36, p.11, dez, 2000.
- NOBREGA, Francisca da. O menino maluquinho – uma leitura a serviço da leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 1, nº. zero, p.29, nov., 1982.
- NUNES, Benedito. Ética e leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 15, nº.27, p.3, jun., 1996.
- OLIVEIRA, Marly Amarilha de. Aventuras e tribulações na literatura na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 10, nº. 18, p.37, dez, 1991.
- ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In ZILBERMAN, Regina; PEREIRA, Leda Tessari Castelo. Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler. Campinas, SP: Alínea, 2003.
- _____ A produção da leitura e suas condições. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 2, nº. 1, p.20, abril, 1982.
- PALMA, Maria Luiza Canavarros. Produção de texto. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 3, nº. 3, p.15, jul., 1983.
- PERROTTI, Edmir. A leitura como fetiche. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 5, nº. 8, p. 3, dez, 1986.
- PIACENTINI, Tânia Maria. Ao encontro do leitor. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 8, nº. 13, p. 24, jun., 1989.
- PINTO, Aroldo José Abreu. O modo de representação da realidade em *Pelo amor de Adriana*. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 15, nº. 28, p. 3, dez 1996.
- PONDÉ, Glória Maria Fialho. Como despertar o prazer da leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 2, nº.1, p. 13, abr., 1983.
- REZENDE, Vânia Maria. Leitura e interdisciplinaridade na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 2, nº. 2, p. 34, out. 1983.
- RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas, SP: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.
- _____ (Org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

- RICON, Alan Esteves e ALMEIDA, Maria José P. M. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 10, nº. 18, p. 7, dez, 1991.
- ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE; CENP, 2004.
- SANCHES, Miguel Neto. Desordenar a biblioteca: Comércio e indústria da leitura na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 14, nº. 26, p.30, dez, 1995.
- SENA, Odenildo. Ideologia e ensino de língua. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 5, nº. 8, p. 15, dez 1986.
- SILVA, Ezequiel T. (Org) **Leituras perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.
- _____ **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- _____ **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papiros, 1986.
- _____ **O Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Ática, 2002.
- _____ **Criticidade e leitura: Ensaio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1988.
- _____ Histórias de leituras: o COLE, a ALB e a leitura hoje. **Leitura: Teoria e Prática**, ano 14, nº. 25, p.3, jun., 1995.
- _____ O bibliotecário e a formação do leitor. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 6, nº. 10, p.6, dez, 1987.
- _____ Leitura na Sociedade e na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 15, nº. 28, p. 57, dez, 1996.
- SILVA, Lilian. Lopes Martin da. Leituras do professor. In MARINHO, Marildes (org). **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP. Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, p. 149-156, 2001.
- _____ A escolarização do leitor: a didática da desconstrução da leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 3, nº. 4, p. 38, dez, 1984.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUZA, José Carlos Cintra. Expressividade na leitura oral. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 7, nº. 13, p., dez, 1988.
- STINGHEN, Marcela G. Almanques e profecias: literatura de cordel. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 18, nº. 34, p. 40, dez, 1999.
- SUASSUNA, Lívia. Cultura e leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 17, nº. 32, p. 46, dez, 1998.
- TARGINO, Maria das Graças. Acesso ao texto – alternativas metodológicas: o caso da biblioteca. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 6, nº. 10, p. 11, dez, 1987.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes Editores, 1988.

VARGAS, Suzana. Rodas de leitura – o que são, de onde vieram, para onde vão? **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 16, nº. 29, p. 60, jun., 1997.

VIEIRA, Alice. Leitura no segundo grau – a questionar sobre o porquê de os alunos lerem poucos. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 2, nº. 1, p.40, abr., 1983.

YUNES, Eliana. Leitura e despertar do prazer de ler. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 4, nº.6, p.12, dez, 1985.

_____ Círculos de leitura: teorizando a prática. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 18, nº. 33, p.17, jun., 1999.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização de leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 2, nº. 1, p.11, abr. 1983.

_____ O livro didático e o ensino de literatura na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 3, nº. 4, p.3, dez, 1984.

APÊNDICE A

Revistas 00 a 43 – Divisão dos artigos em categorias temáticas