



Encontros Bibl: revista eletrônica de
biblioteconomia e ciência da informação

E-ISSN: 1518-2924

bibli@ced.ufsc.br

Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil

Castro, César Augusto; Velázquez Castellanos, Samuel Luís
APROPRIAÇÕES E REPRESENTAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DO TRINÔMIO LEITURA - TEXTO -
LEITOR

Encontros Bibl: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, , 2009, pp. 42-63
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14712771005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

APROPRIAÇÕES E REPRESENTAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DO TRINÔMIO LEITURA – TEXTO - LEITOR

*APPROPRIATIONS AND SOCIO-HISTORICAL REPRESENTATIONS OF THE
TRINOMIAL: READING, TEXT AND READER*

César Augusto Castro
Doutor em Educação

Professor Associado II do Programa de Pós-graduação em Educação
e do Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão
ccampin@terra.com.br

Samuel Luís Velázquez Castellanos
Mestre em Educação
Doutorando em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara
Samuel.uema@hotmail.com

Resumo

Diversas concepções estabelecidas entre a leitura, o texto e o leitor são aqui analisadas. Para isso, o ponto de partida é uma perspectiva sócio-histórica, tratando de compreender as estratégias, o desenvolvimento e as transformações nas diversas apropriações da produção cultural e sua influência na formação leitora. Destacam-se alguns dos fatores que intervêm na manipulação dos suportes culturais, expondo as diversas modificações a que foram sujeitadas as formas de ler, as apropriações do sentido dos textos, a produção dos impressos e sua representação no tecido societal. Conclui-se com a situação em que o Maranhão se encontra em relação às práticas leitoras, à literatura, ao livro didático e às formas de ler no contexto escolar e não escolar, destacando a importância que as crenças, as intenções, as atitudes, as expectativas sobre a leitura têm, seja por parte do aluno, seja por parte do professor, para uma prática inovadora na formação leitora e nas diferentes situações do ato de ler.

Palavras-chave: Leitura. Texto. Leitor.

1 INTRODUÇÃO

Para falarmos de leitura faz-se indispensável iniciar nosso caminho de exploração familiarizando-nos com os atores e usuários da cultura letrada (CHARTIER, 2002) - sejam eles autores(as), livreiros, bibliófilos(as) -, sejam professores(as), escolares, bibliotecários, crianças, mulheres e homens que estiveram e continuam presentes na rota cultural do ato de ler e de escrever. Outros, não menos presentes, editores, tipógrafos, ambulantes que se bem

determinam e desenham aparentemente a produção, circulação e distribuição dos livros, através do comércio livreiro e de estratégias editoriais – são intermediados constantemente por redes complexas que se interpenetram e se entrecruzam.

Essas redes sustentam nas suas inter-relações os aspectos econômicos, políticos, religiosos, sociais e culturais que participam eficazmente tanto das decisões sobre a forma e os conteúdos dos impressos literários e não-literários, assim como das concepções pessoais de mundo e as maneiras de representação, transmissão e recepção dos textos. Formas e modalidades de leitura que construíram e constroem a nossa história (LACERDA, 1999), independentemente das evidentes interferências e mediações na definição dos espaços culturais.

A leitura pode ser substituída, na visão bourdieriana, por palavras que significam consumo cultural. Mas nossas posições tomadas como leitores nos fazem correr o risco de investir em nossas análises os pressupostos inerentes à posição do leitor, quer seja na compreensão dos seus atos de leitura e de seus usos sociais, quer seja na relação com a escrita e desta última com as práticas (BOURDIEU, 1996).

Conceber na prática leitora o produto das condições que nos produziram como leitor se constitui a chave para escapar dos condicionalismos impostos pela variabilidade das situações de leitura, tentando evitar a constante tentação da posição universalizante dos leitores que somos; ao identificarmos face ao livro a existência de leituras diversas, as diferentes competências e instrumentos de apropriação distribuídos desigualmente pelo próprio texto, pela idade e pela relação com o sistema escolar (CHARTIER, 1996), segundo o qual a dialética entre a imposição e a apropriação, entre os limites transgredidos e as liberdades refreadas não é nem será a mesma em toda parte, sempre e para todos (CERTEAU, 1982).

Por outro lado, ao considerarmos a leitura como consumo cultural diferente da produção racionalizada e expansionista de uma ordem econômica dominante teria que ser definido como outra produção que, evidentemente, não fabrica nenhum objeto, mas constitui representações que nunca serão idênticas àquelas que o produtor, o autor ou artista investiram na sua obra:

[...] a leitura de um texto pode escapar à passividade que tradicionalmente lhe foi atribuída. Ler, olhar ou escutar são efetivamente, uma série de atividades intelectuais que longe de submeterem ao consumidor [...], permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência (CHARTIER, 1988, p. 59).

A leitura eficaz que através da existência do livro, tenha aspirado a instauração de uma ordem de decifração do texto – uma ordem interna para ser compreendido, imposta pelo autor, pelo editor, ou por qualquer outro ator, implícito no processo de edição, produção, manipulação do controle ou da censura – não funcionou na íntegra de suas intenções. Essa ordem de múltipla fisionomia pessoal e coletiva não obteve a onipotência de anular a liberdade do leitor limitada em certa medida pela suas competências adquiridas ou pelas convenções das quais ele é partícipe, pois “[...] essa liberdade sabe como se desviar e reformular as significações que a reduziram” (CHARTIER, 1994, p. 8).

O reconhecimento dessas modalidades diversas e dessas variações múltiplas, capturando nas diferenças as identidades entre os leitores e a arte de ler, é o que nos faz refletir sobre o sentido não estático, universal e fixo das obras, as quais, originadas nos *eus individuais*, são investidas de significações plurais e móveis, dependendo das expectativas e das estratégias de leituras dos diferentes públicos que delas se apropriam.

Leituras decifradas por mediação dos esquemas mentais e dos esquemas afetivos que constituem a cultura das comunidades receptoras, construindo tanto um vínculo social, como a subjetividade individual. “Nenhum de nós pode construir o mundo das significações e sentidos a partir do nada: cada um ingressa no mundo pré-fabricado em que certas coisas são importantes e outras não [...] sabedoria que todos nós recebemos como uma prenda do mundo intersubjetivo da cultura” (BAUMAN, 1998, p. 17). Mundo intersubjetivo em que os leitores são viajantes e se objetivizam culturalmente. Leitores que na visão certeauriana:

[...] circulam nas terras alheias, nômadess caçando por conta própria através dos campos que não escreveram [...]. A escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar, e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido (CERTEAU, 1994, p.226).

Entre a leitura e o texto existe um duplo postulado. A leitura não está escrita no texto, não existindo uma distância pensável entre o sentido que lhe é imposto pelo autor, pelo seu uso e pela crítica e a interpretação feita pelos leitores.

Em relação ao texto, partilhamos a idéia de que este só existe com a existência do leitor que lhe pode dar significado. A página imprensa, não é uma letra morta: “[...] ela é o lugar onde se produz o encontro, sempre diferente, entre a palavra já escrita e os novos sentidos que os leitores lhe vão dando” (CERTEAU, 1994, p. 264). O leitor antecipa e salta as idéias, deturpa

o sentido pretendido pelo autor, faz associações imprevistas e transporta para as páginas escritas suas memórias, reescrevendo, de certa maneira, o texto que lê no momento da leitura (CHARTIER, 2003). Prática encarada em gestos, espaços e hábitos que dependem de múltiplos determinantes do real concreto que se materializam nas diferentes maneiras de leitura do escrito e que se corporificam através da sua relação com a exterioridade do leitor, estabelecendo-se, assim, um jogo de expectativas entre a literalidade do texto e a tipologia do ato de ler. Materialidade cultural que ao ser lida, “[...] vai-se desfazendo e desmoronando, ao mesmo tempo em que vamos articulando e construindo seu significado [...] Como se o sentido do texto, [...] não fosse outra coisa que uma hipótese imaginária que se dissolveria no movimento mesmo no qual tentamos capturá-lo” (LARROSA, 1999, p.119).

Sentido que, ao garantir a possibilidade da leitura, permite que esta se faça não-ausente e se permeie na captação e na apropriação desse sentido, ao se tonificar pela figura paradigmática do leitor no ato de ler (CHARTIER, 1994). Não se constituindo só uma operação abstrata de intelecção, mas um engajamento do corpo, uma inscrição num espaço e uma relação consigo e com o outro na qual “[...] todos os significados, são sugestões, permitindo convite ao estudo e demonstração, à interpretação e reinterpretação, [...] onde os signos flutuam em busca de significados e os significados em busca dos signos” (BAUMAN, 1998, p. 135), cimentando as formas de sociabilidade imbricadas em símbolos de privacidade, intimidade e convivência no triângulo analítico estabelecido entre o livro, o texto e o leitor.

Para o *new criticism*, assim como para a *analytical bibliography*, a produção do sentido é atribuída a um funcionamento automático e impessoal de um sistema de signos que, por sua vez, constitui a linguagem do texto ou organiza a forma do objeto impresso. Postulados que supõem o texto como uma unidade autônoma, uma interpretação acentuada, única e autorizada através da observação do funcionamento da língua no impresso. Por uma parte, se tira a importância da maneira como uma obra é lida, recebida e interpretada, sem se ter em conta relações entre as pessoas envolvidas com o mundo da escrita, com as suas estratégias intelectuais e as diversas formas de ler. Pela outra, se proclama a morte do autor ao enfatizarem na fabricação do impresso as marcas que os objetos deixaram, o explicado pelas decisões editoriais, as práticas nas oficinas e os hábitos da profissão, caracterizando a visão da hegemonia semiótica, onde os leitores e as leituras podem não estar de modo nenhum com o pretendido em início pelo autor e cuja intenção não se investe de qualquer pertinência particular. Corrente que ignora a influência da tipografia ao considerar a obra importante em

si mesma, sem a presença do leitor e na ausência do escritor desinteressando-se pelo contexto histórico da sua circulação e pela sua recepção na forma de livro. Livros nos quais o escrito deixa de ser habitado pelos autores, por se constituírem escritores alheios a sua própria obra depois de estar materializada. Para R. E. Stoddard, representante desta vertente, “[...] os autores não escrevem livros. Os livros, não são de modo nenhum escritos. São manufaturados por escribas, e outros artesãos, por mecânicos e outros engenheiros, e por impressões e outras máquinas” (1984, apud CHARTIER, 1988, p. 126).

Em oposição a essas correntes, na Crítica Literária reescreveram-se por meio de diversas vertentes as obras em sua própria história, reconhecendo a volta do autor. A Estética da Recepção, como a primeira delas, visou à relação direta entre o texto e o leitor; isto é, o diálogo entre uma obra singular e o horizonte de expectativa¹ de quem lia, construindo-se historicamente os significados a partir das intenções do autor e as respostas do leitor num conjunto de convenções e referências divididas pelo seu público.

Nessa teoria, considera-se este último como um elemento não-passivo que contribui de forma criativa para fazer a história de uma obra no ato de ler (CERTEAU, 1994). Uma produção de sentido intencionada ao estabelecer-se uma relação dialógica entre a proposta do texto (produzida pelas abstrações direcionadas pelo autor ao concretizar a escrita) e as categorias interpretativas de quem lê nas diferentes situações de leitura (CHARTIER, 1996).

Lógica contrária ao relacionamento triangular que deve existir na visão charteriana entre o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera, na tentativa de se reconstituir o sentido na análise das práticas leitoras. Deste relacionamento dependem, com efeito, as diversas “[...] mutações de significado que podem ser organizados nalgumas figuras” (CHARTIER, 1988, p. 127) e que, se reconhecidas, podem reestruturar a relação autor-obra-público que em cada época específica reflete uma relação dialética (CERTEAU, 1994).

O *new historicism*, como segunda vertente, situava a obra literária numa relação com os textos comuns², estabelecendo-se a possibilidade de inteligibilidade, ao reunir nas suas rubricas citações, exemplos, sentenças e experiências, a indução a uma leitura que recorta, fragmenta, descontextualiza e que investe de uma absoluta autoridade o sentido literal do escrito. Corrente que ao mistificar o sentido ontológico do texto, direciona a um sentido construído,

¹ O conjunto de convenções e referências divididas pelo público leitor. Obras que os leitores têm presente ao lerem uma obra nova (CHARTIER, 1994).

² Textos práticos: jurídicos, políticos e religiosos (CHARTIER, 1994).

estéril, alheio à intencionalidade primeira do autor. Comentários de terceiros que aparecem no binômio leitor-texto, como formas de controle da proliferação desordenada e indefinida que essencializa o ato de ler e reduzem o que o discurso tem de acontecimento e acaso, frustrando a lei interna de cada ato de leitura implícita nas diferentes *zonas acadêmicas de fronteiras*³, ao não reconhecer a infinitude do texto, “[...] não porque permita um número incalculável de interpretações, mas porque [este] é inalcançável” (LARROSA, 1999, p. 120).

Na sociologia da produção cultural como terceira via de observação, a análise é deslocada das leis de funcionamento e hierarquias de um determinado campo⁴ para as relações estruturais que situam as diferentes posições no mesmo campo. Na sociologia dos textos enfatizou-se a forma da materialidade textual que afeta o processo de construção dos sentidos, compreendendo “[...] as razões e os efeitos dessas materialidades” (CHARTIER, 1994, p. 35). Na perspectiva sociológica, o leitor pode ser examinado como público de uma determinada obra literária, indagando-se sobre sua visão de mundo, as competências, a pluralidade dos usos, das compreensões e dos protocolos de leitura próprios das diferentes comunidades interpretativas que o mesmo pertence (ABREU, 2003). As formas físicas do texto afetam a construção dos sentidos. Razões e efeitos dessas materialidades nos remetem ao controle dos editores ou autores que, ao serem exprimidas, terminam refletindo uma intenção de governar a recepção e de reprimir a interpretação. Na perspectiva da Teoria da Comunicação, o leitor pode ser visto como destinatário ou como uma figura virtual, tal como o desenha o escritor, com quem dialoga um narrador e a quem procura influenciar (BELO, 2003).

Chartier (2003), ao analisar a história da leitura como prática cultural, ao mesmo tempo em que encontra no “[...] rearticular o texto, o seu autor, a obra, as vontades ou as posições de seu produto” (CHARTIER, 1994, p. 35), um ponto em comum entre estas abordagens; opõe-se às abstrações dos textos concebidas, como *mise en texte*⁵, segundo as quais o autor trata de manipular o leitor através de dispositivos intencionais produzidos pela representação que ele tem das competências de leitura daqueles a quem destina prioritariamente a obra; como também faz oposição, à abstração no ato de ler denominando-a *mise en livre*⁶, a qual se projeta pelas práticas leitoras dos letreados através de formas tipográficas que modificam profundamente os usos, as circulações, as interpretações de um mesmo texto e comandos agenciados a fim de produzir formas específicas de se ler.

³ Conjunto de disciplinas em diálogo (BELO, 2003).

⁴ Literário, artístico, religioso, político, universitário (BOURDIEU, 1996).

⁵ Protocolos de leitura que induzem o leitor no ato de ler e são colocados pelo autor na escrita.

⁶ Artifícios externos colocados no livro pelo editor e outros que influenciam na escolha do livro e da leitura.

Formas materiais assumidas pelo texto convertido em livro, “[...] suportes nos quais eles se fazem ler, ouvir, ou ver [ao tomar] parte na construção do sentido” (CHARTIER, 2003, p. 8), que impedem desde uma perspectiva da história cultural, reconhecer as relações diretas estabelecidas entre os grupos sociais e as produções culturais. Apropriação que tem por objetivo uma história social das interpretações remetidas pelas determinações sociais, institucionais e culturais inscritas nas práticas específicas que as produzem, “[...] práticas que, pluralmente, contraditoriamente dão significado ao mundo” (CHARTIER, 1988, p. 27).

Abordar a leitura por uma perspectiva charteriana significa considerar irreduzível a liberdade dos leitores em função dos condicionamentos e condicionalismos que pretendem refreá-la, necessitando-se reunir duas perspectivas: a maneira como os textos e impressos organizam a leitura que deles deve ser feita; e a recolha das leituras efetivas captadas nas confissões individuais reconstruídas à escala das comunidades de leitores. As opiniões diversas sobre uma obra devem nos reportar à pluralidade das competências, das expectativas e das disposições de quem lê e das maneiras como lê.

Para Bakhtin (1985), o texto nos permite ler, falar e escrever livremente porque o fizemos vir até nós, porque o mesclamos com nossas próprias palavras, porque o encarnamos em nossa própria vida, podendo ser ao mesmo tempo, nós mesmos e o texto lido por nós (BAKHTIN, 1985). Leitura que nos possibilita formar nossas próprias palavras porque não há um texto único, e este infinito do texto que está na sua multiplicidade e na pluralidade de traduções é que proporciona a variedade de encarnações dialógicas (LARROSA, 1999).

Qualquer que seja a figuração, “[...] o leitor é personagem da modernidade e produto da sociedade burguesa e capitalista” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1990, p.75) – embora a vontade dos modelos culturais não anule o espaço próprio da sua recepção, uso e interpretação do texto lido. A identificação dos traços morfológicos que organizam as práticas, ainda que se apresente como condição necessária, mas não suficiente para designar adequadamente as diferenças dessas práticas, segundo a variação do tempo e do lugar em que se desenvolvem, segundo as variações dos grupos sociais, das comunidades de interpretação, das condições das possibilidades, das modalidades e efeitos dessa caça furtiva; o leitor, ao insinuar “[...] as sutilezas do prazer e de uma reapropriação do texto do outro: ele caça ilegalmente aí, ele é transportado, ele se faz plural como os barulhos do corpo [...] , numa terra que não é a sua” (CERTEAU, 1994, p. 154). Dessa maneira, o texto configura-se como produção social

ancorada na realidade sócio-histórica, na qual se inserem leitores e escritores, constituindo redes interdependentes que ligam escritores, texto, leitores e leitura (CHARTIER, 1988).

A leitura é uma prática criadora e inventiva. É uma atividade historicamente produtora de sentidos singulares “[...] não redutíveis nem às intenções dos autores escritores, nem à dos fazedores de livros, diferenciando-se pluralmente na construção de uma significação” (CHARTIER, 1988, p. 123). O sentido desejado pelo autor, resultante das maneiras de ler e dos protocolos de leitura inscritos no texto, não se inscreve de maneira direita em quem lê no ato de ler. O leitor para além do texto “[...] atribui significados a esses elementos que também fazem parte do livro e que não influenciam a sua percepção” (BELO, 2003, p. 35). Por outro lado, o leitor é imaginado pelo editor (ou mesmo pelo autor) como sujeito a uma leitura autorizada, a um sentido único, a uma leitura que “[...] não é uma prática neutra. Ela é campo de disputa e de poder” (ABREU, 1999, p. 15).

Essa tensão entre o que pode ser ou vir a ser com o que é efetivamente, produz a dialética necessária ao pesquisador. “A suposta neutralidade cultural do ato de ler, sua aparente instrumentalidade, são as garantias de sua eficácia social” (HÉBRARD, 1999, p. 35), num ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito, capaz de refletir na apropriação do discurso as maneiras como estes afetam ao leitor e o conduz a uma nova forma de compreensão de si próprio e do texto-alheio, o do *outro*. Portanto: “[...] a relação entre a literatura e o público não consiste no fato de cada obra ter seu público específico, histórica e sociologicamente determinável, mas no fato de cada escritor depender do meio, do círculo de concepções e da ideologia do seu público” (JAUSS, 1993, p. 73).

Na perspectiva da sociologia da literatura o seu objeto, o texto, será considerado suficientemente dialético quando não se estabeleça uma relação de sentido unilateral entre o autor, a obra e o público; ou também, quando o ato de ler não for considerado como uma relação transparente entre o texto e o leitor enquanto abstrações. No primeiro, por reduzir-se a seu conteúdo semântico e, no segundo, por serem consideradas suas práticas de apropriação como se não fossem construídas histórica e socialmente variáveis. A relação autor, texto, leitor deve ser compreendida através das práticas diferenciadas e das utilizações contrastantes, pondo em relevo a pluralidade dos modos de empregos e da diversidade das leituras. “O leitor é produtor da diferença na repetição, porque repetindo o original faz presente o que tem de diferente originalmente, no original” (LARROSA, 1999, p. 135)

Historicamente, vários foram os fatores que criaram o espaço social necessário para desenvolver situações capazes de transformar certo número de pessoas em leitores associados a certas práticas sociais (ZILBERMAN; LAJOLO, 1990). Na visão antropocêntrica de mundo estimulada pela Renascença e difundida pela filosofia humanista, o leitor, como primeiro espaço concebido, “[...] praticava um tipo de leitura baseada na acumulação e no livro de lugares-comuns” (ABREU, 1999, p. 25), permitindo que o reaproveitamento das informações fosse utilizado na produção de novos textos. A partir do individualismo decorrente da sociedade burguesa, o desenvolvimento da imprensa facultado pelo progresso tecnológico e do crescimento na produção, multiplicação e publicação de livros e jornais, foi-se proliferando consecutivamente as instituições representantes da leitura que tinham como finalidade incentivar o respeito ao livro, ao autor e ao leitor. Sociedades secretas, clubes de livros e bibliotecas de empréstimo que ajudaram na proliferação e na expansão tanto da escola, como também do pensamento pedagógico apoiado na alfabetização. Isso trouxe consigo o fortalecimento das instituições culturais: universidades, bibliotecas e academia de escritores. O livro como educador inscreve-se na filosofia das Luzes, mas permanece também um dos dados essenciais do discurso pedagógico do século XIX (HÉBRARD, 1999).

Desses fatores reunidos resulta a noção de público enquanto massa coletiva e anônima; resulta, ainda, na noção de leitor como indivíduo habilitado à leitura e com preferências demarcadas pela pluralidade de significações. Diferentes representações do escrito que dependem das relações geradas entre as atividades simbólicas do singular e do específico, e as formas e os suportes em que o escrito massificado é transmitido, “[...] rupturas que transformam os modos de inscrição, registros e comunicação dos discursos” (CHARTIER, 2003, p. 17).

Essa figura que o escritor busca seduzir não é unidimensional nem unidirecional, entretanto é presença suficientemente poderosa para influenciar mecanismos literários. Da mesma maneira, as obras não têm sentido estático, possuem elas significações plurais e móveis, construídas a partir da recepção; os sentidos a elas atribuídos dependem das competências dos diferentes públicos que delas se apropriam. Ou, como afirma Jauss (1993, p.73), “[...] há obras que não têm, de imediato, relação com nenhum público definido no momento do seu aparecimento”.

Os ângulos diferenciados da leitura ao longo do processo histórico (ZILBERMAN; LAJOLO, 1990), no sentido em que hoje o concebemos, apresentam-se, em primeiro lugar, com a figura

do leitor que nasce com a sociedade moderna, sendo apadrinhado pelos letrados das Luzes numa cultura nobiliárquica específica (ELIAS, 1994); portanto, a história da leitura conta com as condições em que, no decorrer do tempo, deu-se esse parto, nascimento e crescimento prolífero e fecundo que culminou num processo de desenvolvimento e emancipação; em segundo lugar, da tutela exercida sobre mulheres, crianças e escritores emerge a liberação da leitura como resultado do esforço na direção da ruptura com o modelo vigente que tomará também figurações diversas com representação dentro e fora da literatura.

Forma impressa em que o leitor, a partir das relações complexas que se estabelecem em cada época deve ser considerado, tanto pelas formas impostas, sejam restritivas ou imperativas, como também pelas identidades afinadas, sejam elas radioseas ou contidas. Modelos culturais em que “[...] a forma de imposição [...] não anula o espaço próprio de uma recepção, que pode ser resistente, sutil e rebelde” (CHARTIER, 2003, p. 147).

Essa reformulação do sentido coloca o acento na pluralidade dos usos e nas compreensões dos(as) leitores(as). O conceito de apropriação visa uma história social que depende da variação do tempo e do lugar, dos grupos sociais, das comunidades interpretativas, das condições de possibilidades e das modalidades e efeitos de quem lê. A vontade de inculcação dos modelos culturais não anula jamais o espaço próprio da recepção, uso e interpretação do escrito, existindo uma distância que separa o que propõe o texto e o que faz dele seu leitor. Estas formas populares de práticas não se manifestam em um universo simbólico separado e específico; sua diferença sempre é construída através das mediações e dependências que as ligam aos modelos e normas dominantes.

Visto dessa maneira, pode-se dizer que no Brasil, mesmo com aparência fragmentada, a formação da leitura em seu ritmo de avanços, desdobramentos e retrocessos, procurou respeitar a diversidade dos modos de rompimento, representando na emancipação do leitor o processo de libertação. A partir desses pressupostos, contar sobre a formação das pessoas leitoras e identificar a caracterização das formas de leituras tem como significado estar no circuito da formação da leitura e do leitor brasileiro, isto é, refletir sobre a história da modernização da sociedade no Brasil.

Reflexão esta que nos propiciou reconstruirmos os modos como os textos foram apreendidos, compreendidos e manipulados, “[...] cada maneira de ler comporta os seus gestos específicos, os seus próprios usos de livros, o seu texto de referência cuja leitura se torna arquétipos de

outras” (CHARTIER, 1988, p. 131). Desse ponto de vista, a leitura é produzida e requer atenção às condições de produção, circulação e distribuição.

Essas condições certamente serão diferentes não só em relação aos aspectos sociais, mas também ideológicos, de história pessoal e de grupo ou comunidades de leitores, fazendo-se necessário desvelarmos as circulações fluidas e as práticas partilhadas que atravessam esses horizontes culturais ao concebermos o leitor não como um *Individuum na sich*⁷ ou *reine Person*⁸ das representações atomistas das sociedades; mas como um leitor interdependente, um jogador implícito numa configuração global em constante mutação e construção que inclui não apenas o seu intelecto, mas toda a sua pessoa, as ações e as relações recíprocas, segundo a qual nem o jogo, nem os jogadores são abstrações (ELIAS, 2000).

Apropriamo-nos das palavras de Chartier (1988) quando afirma que é na aparente contradição que se encontra envolvida toda a história ou sociologia da leitura, quer se considere o caráter todo poderoso do texto e o seu condicionamento sobre o leitor, quer se considere a liberdade primordial do leitor como produtor inventivo de sentidos singulares ao texto que lhe é posto. Mas como último dos possíveis, é no objeto que o leitor lê para além da sua materialidade, que se funda o texto como tal. Ele se existencializa na sua razão existencial de ser apenas pela intenção de ler e fazer a sua leitura (SCHAPOCHNIK, 2005). Do contrário, seria um objeto com um significado e sentido genérico não-dito, a não ser para quem leva a autoria da escrita não-lida em terceira pessoa, seu produtor cultural (BARROS, 2004). Seria estabelecer um monólogo entre o texto e o indivíduo que escreve, que o relê, para continuar escrevendo-o num sentido e num significado circular para um homem só. Um livro “[...] muda pelo fato de que não muda enquanto o mundo muda” (BOURDIEU; CHARTIER, 1996, p. 250). Livro que permanece uma unidade fixa enquanto os leitores em diferentes épocas se apropriam de forma plural, dando-lhe existência e significados diferenciados (BELO, 2003).

Nesse sentido, vale lembrar que não cabe definir a leitura somente na perspectiva individual funcionalista, enquanto desempenho de uma habilidade adquirida sem considerar a sua natureza social e a natureza dos(as) leitores(as) numa dimensão histórica; mas trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais como elementos ativos de transformação social. Instrumentos teóricos ou práticos que, além de serem produzidos socialmente e preservados historicamente, são colocados constantemente para serem avaliados a partir da apropriação individual ou coletiva dos leitores, visando a tensão que articula as capacidades

⁷ Indivíduo em si. Categoria idealista hegeliana.

⁸ Pessoa absoluta.

inventivas de quem lê com as restrições, as normas e as convenções que limitam, segundo a posição nas relações de dominação, o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer. Constatação e contestação que “[...] vale por uma história das obras letradas, sempre escrita no campo dos possíveis que se tornam compreensíveis” (CHARTIER, 2003, p. 166).

2 A LEITURA, O LEITOR E O LIVRO: ENTRE NOVAS MATERIALIDADES E NOVOS CONTORNOS

Na atualidade, o aparecimento do computador tem possibilitado diferentes leituras de um mesmo texto, deslocado de sua materialidade, por diferentes públicos e por meio de variadas formas de comunicação estabelecida em lugares distintos, propiciando-nos significar diferentes significações a um mesmo significante textual. O texto eletrônico, inevitavelmente lido de outra maneira, nos liberta para novas práticas, novas formas de apropriação do escrito e novas posturas leitoras, desaparecendo as gestualidades regularmente expostas e as sensações do leitor, associadas ao manuseio do suporte cultural. Assistindo ao mesmo tempo “[...] a mudança na técnica de produção e reprodução dos textos no suporte da escrita e na maneira de ler” (BELO, 2003, p. 29).

Em oposição ao determinismo tecnológico, nos apropriamos das palavras de Chartier (2003), ao reafirmar que as técnicas não existem para além do que os seus produtores e utilizadores fazem delas. “Momentos que houve modificações profundas nos modos de fixar e transmitir os discursos” (CHARTIER, 2003, p. 7). Práticas e técnicas sociais que são culturalmente construídas por produtores, produtos e consumidores culturais e que, embora cada suporte, estrutura de transmissão e recepção da escrita afete profundamente os possíveis usos e interpretações do texto lido, este, sem materialidade e sem localização em sua representação eletrônica, “[...] pode atingir qualquer leitor dotado do material necessário para recebê-lo” (CHARTIER, 1994, p. 104).

Comunidades de leitores ou comunidades interpretativas que reagem frente a esta nova triangulação computador-hipertexto-leitor (ABREU, 1999), substituindo a materialidade do livro pela imaterialidade dos textos sem lugar próprio, opondo a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis à contigüidade imposta pelo objeto impresso e, por último, a navegação de longa duração que nega, de certa forma, a percepção imediata da obra que se torna possível pelo objeto que a contém. O novo leitor pode construir a seu modo

conjuntos de textos originais, cuja existência, organização e aparência só depende dele (CHARTIER, 2002), podendo intervir, modificá-los, reescrevê-los e torná-los seus, navegando pelos “[...] arquipélagos textuais com margens movediças” (CHARTIER, 2003, p.38).

No que diz respeito à produção do livro, Sousa (2002, p. 1) comenta que:

Se no inicio de séculos [depois da Revolução de Gutemberg] se publicavam cerca de 10.000 livros por ano, hoje temos milhões de documentos científicos e técnicos publicados no mesmo período de tempo. [...] em 1750, duplicou-se pela primeira vez o conhecimento da humanidade desde os tempos de Cristo. Em 1900 repetiu-se o fenômeno. A seguir operou-se em 1950. Hoje o conhecimento humano passa para o dobro de 5 em 5 anos. Calcula-se que no 2020 essa duplação ocorrerá cada 75 dias.

Caberia nos perguntar se agora com estas mudanças de novos comportamentos e apropriações, mudanças tecnológicas e o acelerado crescimento na produção e circulação do livro, as escolas estão atualmente preparadas para estimular a leitura a partir das novas posturas a serem tomadas frente à hipertextualidade materializada nos novos suportes culturais. Também sabermos se os professores conseguem ter uma visão holística da crise que existe com respeito à formação leitora e às práticas culturais de apropriação. Devemos indagar se a escola terá condições de apresentar um currículo que tenha todos os elementos complexos e heterogêneos que representem as necessidades reais dos seus alunos como indivíduos e como produtores e produtos da cultura? Os conteúdos e as metodologias aplicadas no ensino e aprendizagem da leitura estarão centrados nos interesses de todos os discentes e em sintonia com as novas tecnologias da educação?

No Brasil, especificamente, o sistema educacional é amplamente contrastante, caracterizando-se pelo aumento do fracasso escolar produzido pela exclusão social. Segundo Candau (2002), existem índices que nos mostram as desvantagens que os negros e pardos estão em relação aos brancos.

Dados do PNUD⁹ de 1996 demonstram que a população branca estuda em média 5,9 anos, diferentemente dos negros e pardos que têm cerca de 3,3 anos – apesar da sua presença na população brasileira ser demograficamente expressiva 44,2% (4,9% de pretos e de 39,3% de pardos), caracterizados por constituírem a minoria (no que diz respeito às relações de poder e do exercício cidadão) marginalizada social, cultural ou etnicamente com tendências ao fracasso no sistema educativo e, portanto, sem perspectiva de futuro. Com 53,9 milhões de

⁹ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

pobres, o equivalente a 31,7% da população, o Brasil aparece em penúltimo lugar em termos de distribuição de renda numa lista de 130 países¹⁰.

Apesar de que o Brasil, de acordo com os dados do CERLAC¹¹, tenha produzido em 1996 cerca de 348 milhões de livros, ocupando o oitavo lugar em produção – volume próximo ao alcançado pela produção francesa (413 milhões) e superior a países desenvolvidos como a Itália – sendo responsável por 53% da produção latinoamericana (BATISTA, 1999); nos resultados obtidos no Programa de Avaliação Internacional comparada (PISA)¹², que analisa o desempenho dos alunos de 15 anos de idade, o Brasil continuou nas últimas posições, lendo-se em média 2,4 livros por ano, cifra muito baixa quando comparada com o consumo *per capita* francês: sete livros no mesmo período.

Em 2002, a população a partir dos 15 anos tinha apenas 6,5 séries completas, não concluindo a 8^a série do ensino fundamental obrigatório, ao que, nas zonas rurais, não passava de 3,6, resultando uma profissionalização precária “[...] num país de práticas leitoras tão precárias e de um sistema literário rarefeito” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1996, p. 91).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2003, revelara que cerca da metade dos alunos que chegavam à 4^a série tinha grandes dificuldades em leitura. Numa escala de 125 a 375, os alunos das escolas estaduais atingiram a média de 170; os das escolas municipais 161 e os das particulares 215, revelando como tônica geral ‘a deficiência’ no ensino, tanto nas escolas públicas, como nas particulares.

Se nos referirmos particularmente a São Luís do Maranhão¹³, a realidade é mais alarmante. Em primeiro lugar, por pertencer ao Norte e Nordeste do País, tradicionalmente discriminados e excluídos na sua generalidade pelo Sul e Centro Oeste e, em segundo, por estarem, ainda no século XXI, comandados pelas oligarquias enraizadas no poder por mais de 40 anos.

Contemplando o índice de desenvolvimento humano (IDH)¹⁴ do Brasil, que é de 0,766, o Maranhão tem a pior avaliação: 0,636, ainda pior que o de 0,656 no Piauí, estado vizinho. Segundo o IBGE, 27 municípios com menor renda *per capita* são maranhenses. Das cem cidades brasileiras com menor renda, 83 estão localizadas neste estado, as quais apresentam a menor média de escolaridade: 3,6 anos, em contraste dos 6,4 anos da média nacional. A taxa de analfabetismo atinge

¹⁰ Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), divulgado pelo ministro do planejamento, Paulo Bernardo, 2006.

¹¹ Centro Regional para o fomento do livro em América Latina e o Caribe.

¹² Verificar informações no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

¹³ Artigo ‘Carta capital’ publicado na revista Seu País, 2005.

¹⁴ Índice de Desenvolvimento Humano, medido numa escala de (0 a 1), quanto mais próximo de 1, melhor será a vida da população.

22% da população com mais de 10 anos de idade. No fim de 2002, apenas 58 dos 217 municípios ofereciam ensino médio. Nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os participantes no ano de 2006 obtiveram os piores índices com médias de desempenho iguais a 36,90 na parte objetiva da prova e 52,08 na redação, numa escala que vai de 0 a 100.¹⁵ A pontuação obtida no ano de 2008 pelos alunos maranhenses é inferior à mínima aceitável (40 pontos) pelo Ministério da Educação (MEC): a rede pública com 32,56 sendo a quarta pior do Brasil e a rede privada com 45,20 ocupando o penúltimo lugar nesse *ranking* negativo¹⁶.

O Maranhão foi considerado culturalmente um dos Estados de maior conservação da tradição e avaliado pela UNESCO quando da candidatura de sua capital São Luís para o título de Patrimônio da Humanidade (por sua estrutura arquitetônica, suas riquezas naturais e preservação de seus costumes, crenças, festejos, ritmos e danças que caracterizam o Brasil colonial). Mas tais dados elencados anteriormente também denunciam seus problemas educacionais, onde o nível cultural do povo do Nordeste, sua integração no processo de alfabetização, a continuidade dos estudos de suas crianças, jovens e adultos, o desenvolvimento humano e o direito à educação presentes na Constituição Federal, estão em ampla desvantagem em relação ao resto do país. “Não precisando queimar livros para matar a nossa civilização; precisamos apenas não lê-los por uma geração.” (FISCHER apud CRAMER; CASTLE, 2001).

Questionamos o porquê algumas pessoas lêm e outras que sabem ler preferem não o fazer? O porquê algumas pessoas usam a leitura como fonte de informação e prazer para toda a vida e outras, após completarem sua educação formal, raramente o fazem? Refletimos sobre o que as escolas e os(as) professores(as) têm feito para promover uma leitura prazerosa e não obrigatória? Quais mecanismos têm criado para trabalhar novas visões do ensino e aprendizagem da leitura, a partir de práticas inovadoras e não unicamente do treinamento tradicional de habilidades pragmáticas baseadas nas atitudes cognitivas, visando à resolução de problemas nos exames classificatórios? Estas seriam algumas das tantas perguntas que nós pesquisadores nos fazemos.

Se para Cramer e Castle (2001), a aliteratura¹⁷ pode ser atualmente um problema maior que o analfabetismo – parecendo cada vez mais evidente que os principais impedimentos à alfabetização não são de natureza cognitiva – podendo-se traduzir esta “[...] na falta de hábito da leitura, especialmente em leitores capazes que preferem não ler” (CRAMER; CASTLE, 2001, p.14). Para Kline (2001) existe um falso analfabetismo irreversível se analisados a quantidade de papel com

¹⁵ Verificar o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

¹⁶ Piora a média do Maranhão no ENEM. O Estado do Maranhão, São Luis, 27, nov., 2008. Geral, p. 5.

¹⁷ Atitudes negativas frente à leitura. Leitores que não apresentam dificuldades a aprender a ler , mas não o desejam, como também, indivíduos que sabem ler mais não lêm (CRAMER; CASTLE, 2001).

mensagens impressas¹⁸ destinadas às lixeiras. Para este autor, o que está mudando é o que se está lendo e o porquê se está lendo.

Por outro lado, a não preocupação dos(as) professores(as) com as crenças dos(as) alunos(as), as atitudes, os motivadores externos e o estado emocional são fatores que influenciam a intenção de ler e os comportamentos causalmente ligados com o ambiente do(a) leitor(a) ou com sua estrutura social; isso tudo faz da prática leitora uma atividade decodificadora, mecânica e não significativa¹⁹(McKENNA, 2001).

Se a inovação nas práticas tradicionais do ato de ler baseia-se, para alguns autores na focalização não só dos aspectos cognitivos, mas na consideração dos aspectos afetivos, tratados estes de forma organizada, visando o cultivo do amor pela leitura (CRAMER; CASTLE, 2001); para outros: o optar por ler é muito mais importante que o gostar de ler (KLINE, 2001), constituindo-se esta uma escolha circunstancial – onde e o quê lê? por que lê? como alguém lê?, são questões mais importantes do quê se lê ou quando lê, já que o amor pela leitura “[...] não é a única área na esfera afetiva, nem explica a maioria de nossas razões cotidianas para ler” (KLINE, 2001, p. 25).

Dominar o papel da atitude²⁰ do leitor como agente causal no ato da leitura ou no período que a pessoa aprende, o relacioná-lo com o papel proposto pelas normas subjetivas ou as crenças e expectativas mantidas por pessoas significativas no ambiente do leitor, e por último, o acréscimo da intenção de ler e da importância dos fatores internos e externos nessa intenção; não são suficientes para justificar muitos comportamentos, em especial, aqueles que necessitam de habilidades e de interações sociais segundo o pensamento liskaniano²¹, afetando dessa forma a atitude diretamente, isto é, o comportamento sem ser medido pelas intenções.

Por outro lado, se na visão de Mckenna (2001) a intenção de ler do aluno se dá por suas crenças e pelas expectativas do professor (e o conhecimento da expectativa deste último penetra no conjunto de crenças normativas do aluno), estas crenças²² que estão casualmente relacionadas com o desenvolvimento da atitude, se faz necessário e importante; entendê-las, influenciá-las e modificá-las (MCKENNA, 2001), encorajando o aprendiz a desenvolver a autoconfiança, sua independência e uma disposição para aprender.

¹⁸ Em detrimento dos profetas do nirvana eletrônico que continuam a ver uma sociedade sem papel (KLINE, 2001).

¹⁹ Olhar os modelos expostos por Mathewson (1994), Ruddell-Speaker (1985), Fishbein e Ajzen (1975, 1980, 1989), revisão de Liska (1984) expondo as formas de aquisição de atitude de leitura (McKENNA, 2001).

²⁰ Predisposição condicionada a responder de uma maneira consistentemente favorável ou desfavorável com relação a um determinado objeto (McKENNA,2001).

²¹ Pensamento expresso no modelo de Liska (1984), que (re)significa as formas de aquisições das atitudes de leitura. (MCKENNA, 2001).

²² Descritivas – observação pessoal direta –, deduzíveis – conclusões lógicas – e, informativas –adquiridas de fontes externas (FISHBEIN e AJZEN 1989 apud McKENNA, 2001).

Conhecer as crenças proeminentes de um aluno a partir de sua relação com a leitura ou deduzindo-as através de seus comentários abertos e descomprometidos sobre o tema em questão, seria uma prática inovadora que, além da interpretação dos conceitos e das atitudes do docente num contexto determinado, ajudariam o professor a transformar essas crenças, enfraquecendo-as ou eliminando-as. Introduzindo novas crenças em relação ao ato de leitura ou mudando a forma como o estudante avalia os atributos desta prática, que de fato é “[...] o conjunto de análise da realidade, sobre a qual se pretende agir, e a visão da realidade que se pretende criar, o detonador de mudanças” (FINO, 2003, p. 3), inovando não nos artefatos tecnológicos, mas fora deles.

Mudanças que para se concretizarem o professor deve ter presente os fatores que afetam o desenvolvimento da atitude de leitura, refletindo sobre o papel que essas crenças do leitor exercem sobre o ato de ler e seus resultados. Também deve pensar sobre o próprio ato de leitura e sobre as expectativas sociais dos outros e a motivação para ajustar-se a elas, seja em situações de aprendizado cooperativo, seja em programas de envolvimento parental ou de tutelagem, redesenhando o contexto em que a tecnologia será utilizada a partir de sua experiência e criatividade: “[...] a influência da cultura, da família, do grupo de iguais e de outros fatores ambientais, leva a crenças sobre o quanto a leitura é valorizada pelas pessoas” (McKENNA, 2001, p. 44).

As competências dos professores, as considerações afetivas e suas atitudes em relação aos alunos são os fatores mais importantes que influenciam o desenvolvimento de sua formação leitora, independentemente do que as crianças trazem de casa. Elas devem “[...] experimentar o sucesso, especialmente quando estão aprendendo a ler” (DWYER; DWYER, 2001, p.83). Leitura que, ao mesmo tempo em que é observadora, é participante, denunciando uma diferença quando as atividades são realizadas pelo próprio interesse dos discentes²³ ou realizada devido às recompensas externas²⁴ (NELL, 2001) no local da sociabilidade do ato de ler (SILVA, 2000).

Para Sousa (2004, p.159), o professor que se define por inovar sua prática é levado:

A sair do espaço particular que a autonomia lhe dá, a romper o status que ela consegue distanciar-se do objetivo presente, aqui e agora, e assumir uma atitude crítica projetando-se sempre no futuro. É capaz de fazer a avaliação do meio social onde se integra sem ter medo das reações dos que a envolvem. Considera-se uma pessoa criativa, com projetos, com imaginação... concebe-se participando na transformação progressiva do seu meio, não criticando apenas por criticar, porque a sua crítica é sempre acompanhada de capacidade de mudança.

²³ Atividades paratélicas

²⁴ Atividades télicas.

Professores que, quando forçados a ter que escolher entre o encontro da leitura afetiva e estruturar os aspectos da alfabetização, isto é, escolher entre o promover atitudes positivas e enfatizar o desenvolvimento das habilidades, acabam por decidir por estas últimas. Na realidade, são as atitudes em relação à alfabetização que deveriam ser *o outro* do planejamento e das atividades do ensino e aprendizagem da leitura como estratégia de mudança e de criatividade, tendo como resultado “[...] um ambiente onde os alunos se entregaram aos seus trabalhos com um grau de motivação intrínseca muito elevada, a ponto de dispensar qualquer tipo de apelo ou de encorajamento” (FINO, 2001, p.9).

Mudanças na prática pedagógica do professor como facilitador, tendo expectativas positivas sobre o potencial do docente, como também mudanças no comportamento do aluno frente à materialidade impressa e a sua apropriação ou reapropriação (CHARTIER, 2003). “Se ensinarmos uma criança a ler, mas se não desenvolvemos o gosto dela pela leitura, todo nosso ensino é em vão. Teremos produzido uma nação de ‘alfabetizados analfabetos’, aqueles que sabem ler, mas não lêem.” (HUCK, 1973, p. 203 apud HEATHINGTON, 2001, p.221), ou produzidos aqueles que sabendo ler, não sabem por que ler, quando ler, ou o que ler.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. (Org). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.
- ABREU, M. Historia dos textos, história dos livros e história das práticas culturais – ou, uma outra revolução da leitura. In: CHARTIER, R. **Formas e sentido. Cultura e escrita: entre distinção e apropriação**. São Paulo: Mercado de letras, 2003.
- ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. **Cultura Letrada no Brasil**: objetos e práticas. São Paulo: FAPESP, 2005.
- BAKHTIN, M. **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC, 1985.
- BARROS, J. D'A. **O campo da história**: especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história de leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BELO, A. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação liberdade, 1996.

CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. v.1.

CHARTIER, R. **História cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1988.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

_____. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UBESPI, 2002.

_____. Formas e sentido. In: _____. **Cultura escrita**: entre distinção apropriação. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CRAMER, E. H.; CASTLE, M. Desenvolvendo leitores para toda a vida. In: _____ (Org.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Dwyer, E. J.; Deyer, E. Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura. In: CRAMER, E. H.; CASTLE, M. (Org.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FINO, C. Escola da pena: o emergir de uma cultura ‘nova’. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. **Tecnologias em educação**: estudos e investigações. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

_____. O lugar das tecnologias na formação inicial dos professores: o caso da universidade da Madeira. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. **A Formação dos professores à luz da investigação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2003.

HEATHINGTON, B. S. Afeto versus habilidades: escolhas para professores. In: CRAMER, E. H.; CASTLE, M. (org). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HÉBRARD, J. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história de leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.

JAUSS, H. R. **A literatura como provocação**. Lisboa: Passagens, 1993.

KLINE, L. W. Leitura sociedade: lições do mundo lá fora. In: CRAMER, E. H.; CASTLE, M. (Org.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LACERDA, L. M. A história da leitura no Brasil: formas de ver e maneiras de ler. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história de leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.

LARROSA, J. Os paradoxos da repetição e a diferença: notas sobre o comentário do texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história de leitura**. São Paulo: FAPESP, 1999.

McKENNA, M. C. Em direção a um modelo de aquisição de atitude de leitura. In: CRAMER, E. H.; CASTLE, M. (Org.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NELL, V. O apetite insaciável. In: CRAMER, E. H.; CASTLE, M. (Org.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Cultura Letrada: objetos e práticas. Uma introdução. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson. **Cultura Letrada no Brasil**: objetos e práticas. São Paulo: FAPESP, 2005.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOUSA, J. M. Trabalhar com cenários do futuro. In: FERNANDES, M. et al. (Org.). **O particular e o global no virar do milênio**: cruzar saberes em educação. Lisboa: Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002.

SOUSA, J. M. **Educação**: textos de intervenção. Funchal: Editora Liberal, 2004.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. Sociedade e democratização da leitura. **Revista Leitura, Teoria e Prática**, Campinas: Unicamp, v.5, n.12, 1990.

_____. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

Abstract

Different conceptions established among the reading, the text and the reader are analyzed here. For this, the starting point is a social-historical perspective, trying to understand the strategies, the development and the transformations in the various appropriations of the cultural production and its influence in the reader formation. Some factors of the manipulation of the cultural supports are highlighted, displaying the various modifications the forms of reading have been subjected; , the appropriations of the meaning of the texts, the production of printed materials and their representation in the society. We conclude with the situation of the state of Maranhão in relation to the practice of reading, literature, the didactic book and the forms of reading in the school and not in the school context, showing the importance that the beliefs, the intentions, the attitudes and the expectations on the reading process have, either on the part of the pupil, or the teacher, for a practical innovation in the reading formation and the different situations of the act of reading.

Keywords: Reading. Text. Reader.

*Originais recebidos em: 05 de março de 2009
Aceitos para publicação em: 14 de maio de 2009*