

Práxis de leitura e de escrita: Desafios para a formação crítica de leitores no Ensino Médio

Josuelene da Silva Souza
Instituições: Uesc-Ead/Sec-Ba

1. Práxis de leitura e de escrita: O início da discussão

O interesse por essa pesquisa surgiu mediante das minhas observações e preocupações, enquanto professora e pesquisadora de Língua Portuguesa e de Literatura, em relação às dificuldades dos alunos no ato de ler, a pouca importância que se dá à leitura de textos literários dentro e fora da sala de aula, que se apresentam como um dos múltiplos desafios, atualmente. Enquanto docente de Língua Portuguesa e Literatura, notei uma forte resistência à leitura de textos literários, um total desconhecimento desses textos de quaisquer dos gêneros: contos, crônicas, poesias e romances, nas séries do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, ao chegar para lecionar no Anexo-Lagoa da Laje do Colégio Estadual Frei Pedro Tomás Margallo, no Município de Ituaçu-Bahia no final de 2015. No entanto, o meu contato mais frequente e assíduo com essas turmas aconteceu em 2016, ano em que esse projeto começa a ser elaborado.

Essa pesquisa intitulada, Práxis de leitura e de escrita: Desafios para a formação crítica de leitores no Ensino Médio, tem como objetivo investigar a falta de hábito de leitura de textos literários, à dificuldade que os alunos têm no ato de ler e de interpretar, e uma não familiarização dos alunos com a literatura brasileira, levando em consideração a prática pedagógica dos professores no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com relação à leitura, bem como refletir as estratégias de leitura trabalhadas pelos professores.

Os avanços nas pesquisas e nos estudos sobre a importância da leitura na formação crítica do indivíduo permitem repensar o ensino de leitura de textos literários nas escolas. Estudiosos demonstram a importância da leitura para o exercício do domínio da língua e da criticidade. E esse domínio proporciona a possibilidade de uma melhor interação e participação social. É por meio desta interação que o indivíduo se comunica, tem acesso à informação, se expressa, defende e respeita pontos de vista, produz conhecimentos, aumentando assim, sua criticidade enquanto sujeito social. Como base teórica, utilizaremos os estudos de Roger Chartier e Guglielmo Cavallo (1996/2009) com a história e às práticas de leitura, leitura como uma experiência estética e o leitor como sujeito da recepção com a teoria da Estética da Recepção de W. Iser e Hans R. Jauss (1979), bem como a percepção da leitura literária de Roland Barthes, Richard Bamberger (1986); Lajolo e Zilberman (1996) com a história da leitura no Brasil; o conceito de leitura de Martins (1982); Ângela Kleiman (1998); Paulo Freire (1986) entre outros.

A leitura tem um preponderante no desenvolvimento social, econômico e político do sujeito. É na escola que o sujeito estabelece o primeiro contato com a leitura formal para “aprender a ler” e, em função desse trabalho, o “ler para aprender”, quer dizer, conseguir uma capacitação para compreender os diferentes tipos de textos, e assim, poder participar da dinâmica que é própria do mundo da escrita. A leitura como expectativa social deve ser assumida e cumprida pela escola, através das ações docentes e das práticas curriculares, tendo os professores de observar criticamente o que ocorre em sala de aula e fora dela.

O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade. É válido afirmar que, ao nível das intenções, os professores desejam formar leitores questionadores, capazes de se situar conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, capazes de acionar processos de leitura, praticados e aprendidos na escola, no sentido de participar da conquista de uma convivência social mais feliz e menos injusta para todos. Em princípio, os educadores desejam formar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está em sua volta, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social e política.

Os professores que desejam formar leitores devem ser leitores assíduos, do contrário, não poderão passar sua experiência de leitura. Entretanto, o procedimento com que se trabalha a leitura escolar compõe-se de uma rotina que envolve seguintes passos: leitura de texto, respostas a um questionário, estudo de gramática e redação. Não insere o texto literário na atividade de leitura para leitura, interpretação e discussão. É como se houve uma resistência por parte do professor, e isso, reforça em sala de aula com o aluno. Repetida de maneira invariável, essa rotina se transforma em um mecanismo estafante, previsível, gerando sérias distorções na cabeça dos leitores: a leitura deixa de valer por si, transformando-se em estímulo para a redação, pretexto para o estudo de regras gramáticas etc.

É essencial a construção de uma nova prática e estratégia da leitura. E essa questão, vale dizer, é fundamentalmente política na medida em que o trabalho pedagógico é acionado para o cumprimento de determinados propósitos e interesses sociais. Se quisermos leitores críticos, conscientes durante e após a sua trajetória escolar, pressupõe-se que a consciência, a criticidade e a criatividade desses sujeitos-leitores vão ser constantemente dinamizadas nas diferentes práticas de leitura escolar, levando-os a se inserir na luta pela superação das contradições da vida social. Especificamente, aquilo que a escola chama de “espírito crítico” não deve ficar embotado dentro do indivíduo, mas deve dirigir-se à compreensão profunda da razão de ser dos fatos sociais, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora.

A execução dessa pesquisa, enquanto relevância acadêmica e social irá contribuir para entendermos os fatores, ou as causas da falta de hábito de leitura, às dificuldades de leitura, e o porquê da não familiarização dos textos literários pelos alunos, levando em consideração a prática pedagógica dos professores, gerando assim, dados que irão permitir a compreensão mais ampla dos efeitos e das consequências da falta e da dificuldade de leitura dentro e fora da sala de aula.

A observação crítica, pela escola, do que ocorre em sociedade é de fundamental importância ao trabalho de delineamento de objetivos para as práticas de leitura – práticas estas que, no seu conjunto, têm em mira a educação de um tipo específico de leitor. Pelas reflexões expostas, chega-se à formulação do problema: Porque os alunos do Ensino Médio do Anexo Lagoa da Laje, não tinham conhecimento de textos literários? Porque os alunos não possuem o hábito de ler? Quais fatores internos e externos que contribuam para isso? Quais perfis de leitores os professores pretendem formar?

2. A educação formal: Prática social da escrita e da leitura

Há 40.000 anos o homem pintava nas paredes das cavernas touros e bisões, renas e cavalo; a pictografia. No desenvolvimento da escrita, o homem substituiu a representação visual pela sonora. O sinal se libertou do objeto e a linguagem adquire a sua verdadeira natureza que é oral. Os homens são possuidores da razão, possibilitando o relacionamento com outros homens. Na antiguidade, o conhecimento era transmitido oralmente. Por isso, a arte oratória era a base dos ensinamentos,

sendo através do diálogo que os mestres ensinavam os aprendizes. Em função das dificuldades de publicar e divulgar as obras escritas, o leitor era um ouvinte. Leitores e não leitores tinham mais contato no sentido de resignificar os textos. Estes eram escritos em volumes, rolos de papiros, um dos primeiros de registrar os pensamentos.

A leitura e à escrita estavam restritas a poucos privilegiados. Na Grécia, restringia-se aos filósofos e aristocratas, enquanto em Roma a escrita tornou-se uma forma de garantir os direitos dos patrícios às propriedades. Na Idade Média, uma minoria era alfabetizada, as igrejas, os mosteiros e as abadias converteram-se nos únicos centros da cultura letrada. Nos mosteiros e abadias medievais encontravam-se as únicas escolas e bibliotecas da época, e era nelas que se preservavam e restauravam textos antigos da herança greco-romana

A educação formal entrou em crise na Alta Idade Média, ficando restrita basicamente ao meio clerical. Durante o período merovíngio, a igreja manteve escolas episcopais para garantir a formação do clero, enquanto dentro dos mosteiros realizava-se a leitura e a cópia de documentos escritos e de alguns livros das civilizações grega e romana. A leitura tinha um caráter religioso, não tendo obrigação de ensinar a ler aqueles que não fossem seguir a vocação religiosa. Assim, a igreja passou a monopolizar, a censurar as obras que seriam transcritas.

A escrita tornou-se um símbolo sagrado, com isso, a igreja veiculou a ideia de que os indivíduos laicos tinham que respeitar sem contestar os ensinamentos sagrados, devendo apenas escutá-los e memoriza-los. Durante muito tempo, a leitura ficou atrelada à esfera clerical, porém, em meados do século XI, com o aumento das atividades comerciais e manufatureiras que provocou um crescimento das zonas urbanas, a igreja começou a perder, pouco a pouco, o poder sobre o ensino. A escrita avançou para além dos muros da igreja, chegava também ao alcance dos leigos. Devido ao desenvolvimento econômico e social, aumentou-se a necessidade de instrução da população. Com isso, a implantação de escolas públicas gradativamente passou a crescer.

3. A prática de leitura no Brasil: Entre livros e proibições

Com a expansão dos livros e a popularização da leitura ao longo dos séculos XVIII e início do século XIX, os editores e livrereiros queriam instaurar um mercado extensivo e lucrativo que alcançasse os países europeus e os países do Novo Mundo. No entanto, a leitura de livros não eruditos e não doutrinários foi considerada na época como perigosa à moral e à religião. Além de ter sido atestada como prejudicial à saúde do leitor, conforme prerrogativas médicas da época. Por essas e demais razões, em vários países, como em Portugal e em suas Colônias, à leitura de certos livros foi censurada e proibida.

A proibição de livros também aconteceu fortemente em Portugal. Muitos deles foram censurados pelo poder real e pela Igreja Católica, que controlavam a leitura de livros considerados desaconselháveis, como, por exemplo, os dos revolucionários franceses, ou de filósofos como Bacon, Galileu, Descartes ou Kant, considerados subversivos. Os livros destes e outros escritores foram proibidos de circular, tanto na Metrópole, quanto no Brasil.

A questão da censura régia da circulação de livros em Portugal e em suas colônias, entre o século XVI e o início do XIX, foi fortalecida com inovação da Mesa do Desembargo¹. Em relação a isso, a estudiosa Leila Mezan Algranti, em sua pesquisa

¹ A censura de livros em Portugal antecedeu ao estabelecimento do Tribunal da Santa Inquisição, “mas intensificou-se a partir do surgimento desse tribunal em 1536” (ALGRANTI, 2004, p.133). Leila Mezan Algranti comenta que, em 1536, foi “quando os temas religiosos passaram a necessitar da aprovação do Santo Ofício para serem impressos. Em 1564, após o Concílio de Trento, publicou-se em Portugal o *Index Romano*, contendo o rol de livros proibidos pela igreja” (ibidem). A estudiosa retorna ao governo de D.

Livros de devoção, atos de censura: ensaios de história do livro e da leitura na América Portuguesa (1750-1821), elucidada que a Mesa do Desembargo do Paço, em Portugal, passou por alguns ajustes a fim de que

Pudesse atuar a partir da colônia americana. Não era a primeira vez que isso acontecia na longa história da censura portuguesa, pois entre o século XVI, quando foi instituída, e o início do século XIX, ela havia passado por várias modificações e as mais profundas ocorreram em meados do século XVIII, durante a *administração pombalina* (ALGRANTI, 2004, p.226).
[grifo nosso]

O objetivo do Marquês de Pombal era fortalecer a censura de livros para expandir o poder do governo português. A realeza, apreensiva com o que poderia acontecer com seu poder, como aconteceu com o Antigo Regime francês, iniciou uma severa política de censura de circulação de livros classificados pelos censores como “subversivos”. Em relação à nomeação dos censores, Algranti (2004) afirma que a censura era formada por eclesiásticos e por funcionários da Coroa Portuguesa. Em 5 de abril de 1768, instituiu-se, com autorização do Marquês de Pombal, a Real Mesa Censória, tendo como função fiscalizar a impressão e a circulação de livros no Reino, como também nas demais Colônias principalmente os livros que seriam enviados ao Brasil. Assim, o número de livros vindos de Portugal se tornou maior no Brasil do que em outras colônias portuguesas, e por isso a censura de livros foi intensificada no Brasil.

As três repartições, o Santo Ofício, o Ordinário e o Desembargo do Paço, na regência de D. José I, sob influência do Marquês de Pombal, foram unificadas em uma única junta, formada por Censores Régios. Mas, elas foram insuficientes para impedir a circulação de alguns livros proibidos, que circulavam clandestinamente em Portugal e no Brasil Colônia. A pesquisadora Leila Mezan Algranti declara que “em 18 de Maio de 1768, um regimento extremamente detalhado estabeleceu todas as atribuições da Real Mesa Censória e suas normas de funcionamento” (2004, p.135). A censura real portuguesa tinha como objetivo instaurar o total domínio do poder da Igreja, declarando a leitura dos livros proibidos como algo perigoso.

A estratégia utilizada pela Monarquia Portuguesa foi a mesma do Antigo Regime francês e inglês, proibindo os livros considerados perigosos para os poucos leitores da Colônia portuguesa, representados pelos letrados nobres. Em Portugal e em suas colônias, especialmente o Brasil, a censura de livros sofreu um maior impacto na vida social e cultural de seus habitantes. A justificativa para tamanha proibição era que os livros subversivos tinham

o poder de alterar comportamentos, atribuído à leitura [...]. O problema advinha do fato de que os livros não ensinavam apenas atitudes recomendáveis. Eles corrompiam a inocência, afastavam da virtude, favoreciam o crime, pois as pessoas queriam transportar para a vida real aquilo que leram nos livros. [...]. O terreno da moral é contíguo ao da religião e nesse

Sebastião para explicar que, na época de seu governo, ele impediu a publicação de livros que não tivessem aprovação da Mesa do Desembargo do Paço, órgão régio de maior poder. Mesmo os livros que tivessem as licenças recebidas do Santo Ofício e do Ordinário não passariam despercebidos pelo censor de total responsabilidade do rei. Conforme a pesquisadora, esse sistema ficou conhecido como tripartido de censura, pois no sistema do Santo Ofício e do Ordinário atuavam os representantes do poder civil e o bispo, mantendo o controle sobre a difusão das ideias políticas e religiosas que ameaçassem a Monarquia e a Igreja Católica de Portugal.

campo também fortes empreendimentos foram levados a cabo no sentido de afastar os homens da leitura (ABREU, 1999, p.12).

A leitura de livros imorais, portadores de ideias perigosas, predominou tanto na Metrópole, quanto no Brasil Colônia, governados por uma tradição católica e monárquica ao longo dos séculos. Os livros listados como impróprios para a leitura poderiam conter ideias perigosas contra os soberanos absolutistas e a autoridade eclesiástica. Era permitida a circulação apenas de obras clássicas, compostas pelos cânones latinos e gregos: Ovídio, Virgílio, os tratados de retórica e de poética, dicionários, livros de direito e os livros de questões religiosas e os métodos para o ensino das *belas-letras*. Outra razão das proibições dos livros foi o pensamento de que as leituras de livros portadores de ideias perigosas faziam mal à alma e à saúde. Essas justificativas eram empregadas para “afastar as pessoas da leitura”, formuladas pelos poderes régio e religioso, confirmadas por médicos da época.

Márcia Abreu, em seu livro *Os caminhos dos livros* (2003), ressalta que a movimentação de livros enviados para a América portuguesa, foi mais intensa do que entre as próprias cidades portuguesas, superando a quantidade de livros enviados para outras Colônias. Os dados foram confirmados quando se notou que a quantidade de autorização de livros enviados de Portugal para o Brasil, durante os anos de 1769 e 1826, era altíssima. Nesses anos, de acordo com Abreu, foram registrados por volta de 700 pedidos de autorização para envio de livros para o Rio de Janeiro, mais 700 para a Bahia, 350 para o Maranhão, 200 para o Pará e mais 700 para Pernambuco e demais províncias, como Ceará, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Mato Grosso, porém em menor quantidade.

Uma observação bastante relevante, feita por Laurence Hallewell (1985), foi que muitos escritos de autores lusos foram impressos em Portugal, durante o século XVIII. Entre os livros impressos e publicados estavam os do poeta Claudio Manoel da Costa, em Coimbra, no ano de 1768, mais os livros de Gaspar da Madre de Deus, José de Santa Rita Durão, Domingos Caldas Barbosa, Manuel Inácio da Silva Alvarenga e José Basílio da Gama, este com o seu *O Uruguai*, de 1769, uma das primeiras obras da Imprensa Régia em Portugal. O poeta Thomaz Antônio Gonzaga teve o seu famoso poema *Marília de Dirceu* impresso em “quatro edições em Lisboa, entre 1772 e 1800, um das quais vendeu 2.000 exemplares em apenas seis meses [...]. Com suas 34 edições, em Portugal e no Brasil, em meados do século XIX, foi o primeiro ‘best-seller’ brasileiro” (HALLEWELL, 1982, p.23).

No período anterior à chegada da Família Real ao Brasil, “foram remetidos de Portugal 1.328 livros de belas-lettras equivalentes a 519 títulos diferentes” (ABREU, 2003, p. 27). O maior fluxo de livros se concentrava na cidade do Rio de Janeiro. Dentre esses livros, a estudiosa faz uma tabela com os títulos de belas-lettras mais solicitados em requisições emitidas à censura portuguesa entre os anos de 1769 e 1807, todos enviados ao Rio de Janeiro. No topo da lista se encontrava *Les Aventuras de Télémaque*, de François de Salignac de la Mothe-Fénelon, na quantidade de 38. Em segundo lugar, *Night Thoughts on Life Death and Immortality*, Edward Young, 24 exemplares remetidos. No terceiro lugar, a obra *Selecta Latini Sermonis exemplaria e Scriptoribus Probatissimis*, Pierre Chompré, com 22 exemplares. Em quarto, *Histoire de Gil Blas de Santillane*, Alain René Lesage, 21 exemplares. E no quinto lugar se encontrava *Le Voyageur François ou la connoissance de l’ancien et Du nouveau monde* de Joseph de Laporte, 19 exemplares. Em sexto lugar, *Meditations and Contemplations* de James Hervey, com 18 exemplares. Em sétimo lugar, *El Ingenioso Don Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes e outros livros, com 15 exemplares. As *Fábulas* de Esopo e as obras de Luís Vaz de Camões estavam em décimo lugar, com 11 exemplares entre outros.

Entre os pedidos de obras das belas-lettras, existiu uma importante permanência da prosa ficcional. Elas foram as que mais se destacaram na Colônia,

principalmente as de publicação francesa. A prosa ficcional de publicação francesa tinha uma maior preferência entre o incipiente leitor colonial. Abreu acrescenta que durante os anos de 1769 e 1807, dos dezoito títulos mais requeridos à Real Mesa Censória para o envio ao Rio de Janeiro, oito eram de narrativas em prosa, dentre elas, quatro francesas, três portuguesas e uma traduzida. Márcia Abreu certifica-se que, após a chegada da Família Real, em 1808,

Intensificaram-se as remessas com o envio de 3.003 livros relativos a 851 diferentes títulos. A expressividade dos números reforça-se quando são comparados com as requisições relativas à cidade do Porto, uma notável exceção no contexto português, registrando uma forte entrada de livros em praticamente todos os anos [...] (ABREU, 2003, p.27-28).

Com a vinda do príncipe regente D. João VI, e de sua corte, ao Brasil Colônia, ocorreram mudanças na vida social e intelectual dos habitantes do Rio de Janeiro e, também, na estrutura das principais cidades, estimulando a instalação de livrarias e a criação da Biblioteca Real. Com a chegada da Família Real foi uma ampla entrada de livros de diversos autores, fazendo com que houvesse um avanço muito rápido no comércio livreiro e, sucessivamente, uma ampliação na circulação de títulos na Colônia. Os números registrados comprovaram uma significativa entrada de títulos, ultrapassando as requisições das cidades portuguesas, inclusive a do Porto. Até 1826, foram enviados ao Rio de Janeiro mais 800 títulos. O aumento de circulação dos livros no Brasil atingiu 56%, equivalendo a 487 títulos, enviados em uma única vez. Entre esses números se encontravam os livros mais procurados pelos leitores. Veja-se os títulos que mais fizeram sucesso na Colônia, entre os anos de 1808 e 1826, de acordo com a pesquisa de Márcia Abreu em *Os caminhos dos livros* (2003).

No topo da lista, permaneceu *Les Aventuras de Télémaque*, François de Salignac de la Mothe-Fénelon, com a quantidade de 65, conquistando definitivamente o leitor. Em segundo lugar *Les Mille et Une Nuits*, de Antoine Galland, e *Selecta Latini Sermonis exemplaria e Scriptoribus probatissimis*, de Pierre Chompré, as duas obras com 55 exemplares. *A Histoire de Gil Blas de Santillane* de Alain René Lesage, nos anos de 1808 até 1826, mudou de posição. Em 1807, estava no quarto lugar. Após este ano, foi para o terceiro lugar, com 50 exemplares. Nessa lista, elaborada por Márcia Abreu, nota-se a entrada das obras literárias de Maria Barbosa du Bocage, com 39 exemplares, ocupando o sexto lugar. Em décimo lugar, encontrava-se *Marília de Dirceu*, de Thomas Antonio Gonzaga e *O Piolho Viajante*, de Antonio Manuel Policarpo da Silva, ambas com 28 exemplares. Diante desses números, percebe-se o quanto houve uma mudança no gosto do leitor ao longo dos anos de 1769 a 1826. Alguns livros não foram mais requeridos e outros se tornaram livros de cabeceira do incipiente leitor.

Jorge Araujo (1999), afirma que o livro começou a ser impresso, de forma sistemática, com o estabelecimento da corte portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, e com a criação da Imprensa Régia, instalada e inaugurada, oficialmente, em 13 de maio de 1808, permitindo a existência de publicações regulares nacionais, negócios com livros e publicações, sem que se dependesse exclusivamente da importação de livros estrangeiros em grande quantidade, vindos de Portugal, da França ou da Inglaterra. Com a instalação da corte portuguesa no Rio de Janeiro, existiu uma necessidade de permitir a impressão, pois o governo necessitava de uma impressora no Brasil para imprimir os documentos reais, como, por exemplo, portarias e decretos, além de cartazes, panfletos, sermões, entre outros, e também para auxiliar a expansão da educação pública na Colônia.

A partir de 1808

O Rio de Janeiro, sede da Monarquia Portuguesa e em outras partes da Colônia, ingressava em novo estágio de cultura literária, se a tentarmos para as listas dos livros à espera de liberação da censura na alfândega da cidade. [...] Com a chegada da Corte, a sede do governo viveu uma situação singular nas primeiras décadas do século XIX, capaz de atrair tanto os responsáveis pelo comércio legal de livros, como os que se envolviam no tráfico ilícito. Os grandes carregamentos que chegavam no porto carioca poderiam bem destinar-se posteriormente a outras localidades, servindo a cidade de centro distribuidor, embora houvesse também a comercialização direta entre outras cidades e livreiros estrangeiros, como era o caso da Bahia, por exemplo (ALGRANTI, 2004, p.161).

Com a chegada da Família Real e com a instalação da Imprensa Régia, ocorreu uma ampliação nas publicações e no mercado de livros na Colônia, sobretudo no Rio de Janeiro, ocorrendo “[...] um aumento lento, mas constante, do número de livrarias, que passaram de duas em 1808 para cinco em 1809, sete em 1812 e doze em 1816” (HALLEWELL, 1985, p.33). Vale lembrar que a Imprensa Régia foi mais um fator fundamental para ampliar o universo da leitura no Brasil Colônia, além da inauguração da Biblioteca Real e do comércio que vendiam livros. Durante esses anos, se intensificou nas principais cidades da Colônia, a abertura de mais livrarias. Muitas foram utilizadas como espaço de leitura, apesar da precariedade estrutural. No entanto, mesmo com a instalação da imprensa na capital, a censura continuou inserida na Colônia, pois, no Governo de D. João VI, permaneceram as proibições de livros em defesa da moral e da religião, atribuindo-se aos censores poderes para listar os livros a serem julgados como imorais, entre eles, os romances e as novelas.

Leila Mezan Algranti faz uma observação bastante pertinente em relação às proibições de romance e de novelas na Colônia, e sobre a confusão que os censores faziam para liberar alguns romances listados como impróprios para os leitores da época. Os censores não entravam em acordo entre si para proibir alguns romances, deixando que muitos deles, classificados como imorais pela Mesa do Desembargo do Paço, passassem pela censura. Os censores não possuíam critérios definidos para proibir alguns romances. Eles acreditavam que, quanto mais proibidos eram os romances, mais despertavam a curiosidade dos leitores, incluindo o público feminino. A censura preferia deixá-los circular para não aumentar a procura.

O primeiro romance a ser publicado pela Imprensa Régia do Rio de Janeiro foi *O Diabo Coxo*, de Alain René Lesage. Este romance não era considerado apropriado para os leitores da época, segundo a censura de impressão e de circulação de livros, e a despeito de não “ser o autor mais indicado para o deleite de mulheres católicas e de boa família” (PRADO *apud* ALGRANTI, 2004, p.157), foi impresso e circulou pela capital, apesar das restrições. Outros romances, também, não eram aconselháveis pela censura, mas foram publicados, juntamente com os romances morais pela Imprensa Régia, em pleno governo de D. Joao VI, dentre eles, *Paulo e Virgínia* (1811), de Bernardin de Saint-Pierre, *A história de Dois Amantes* ou *Templo de Jatab* (1811), de Claude Godard D'Aucour; *As Cartas de Abelardo e Heloísa*, de Étienne Gilson; *As Duas Desafortunadas* (1815), de Jean François Marmontel; *Triste Efeito de uma Infidelidade* (1815) e *O Castigo da Prostituição*, os dois últimos de autores desconhecidos, publicados pela Imprensa Régia do Rio de Janeiro em 1815. Todos eles impróprios para os leitores, principalmente para as leitoras, conforme as concepções religiosas e políticas da época. A leitura desses livros poderia violar a moral e difamar os bons costumes das mulheres e de toda a família. Geralmente, a

maioria dos romances e novelas² era de origem francesa. O leitor estava sendo seduzido pelas publicações francesas, apesar das restrições.

Leila Mezan Algranti acredita que a liberação desses romances para os livreiros e comerciantes aconteceu devido à falta de acordo entre os próprios censores, já que uns achavam que os romances abordavam questões de pouca importância. Alguns censores mal informados entendiam que os assuntos abordados nesses romances e novelas não poderiam infringir os bons costumes e a moral dos leitores. Enquanto outros viam neles uma ameaça para o bom comportamento de quem poderia lê-los, à época. A discordância entre os censores facilitou a circulação dos romances citados acima na Colônia. As tentativas dos livreiros e comerciantes em burlar os agentes da censura, fazendo com que os livros censurados chegassem a um leitor, apaixonado por romances, foram fatores importantes, que contribuíram para um maior fluxo dos romances na Colônia.

Laurence Hallewell, explica que “durante o período de quatorze anos de monopólio das impressões no Rio de Janeiro, foram produzidos bem mais de mil itens. Rubens Borba de Moraes diz que foram mais de 1.250, mas pudemos descobrir apenas 1.173 [...]” (idem, 1985, p.37). Ele afirma ainda que, ao longo dos anos de 1808 até meados de 1822, ocorreu um “súbito aumento das publicações no Brasil que se seguiu ao fim da censura” (ibidem). Ao continuar abordando essas questões, Hallewell explica que, em 1821, foi abolida a censura, extinguindo-se também, o monopólio da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, com objetivo de ampliar as publicações que não fossem exclusivamente documentos do governo. A intenção era publicar livros e folhetos, estes de diversos assuntos nacionais, já que, nesse período, o Brasil estava passando por mudanças políticas. Crescia o interesse pela política internacional e pela independência do país.

Com o fim do monopólio e com a política de liberação das impressões, ocorreu o crescimento de tipografias privadas e de livrarias, dentre as quais, Laurence Hallewell destaca a de “Manuel Joaquim da Silva Porto, livreiro e poeta que havia traduzido *Phèdre* de *Racine* e que fora anteriormente tipográfico da Imprensa Régia”. Ele se tornou “o primeiro livreiro da cidade com tipografia própria” (HALLEWELL, 1985, p.45). Além do aumento de tipografias e do comércio de livros, houve também uma grande invasão de livros franceses no Brasil, principalmente os romances, como abordado acima, através da pesquisa de Márcia Abreu.

4. A leitura como um meio para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas da realidade

Por muito tempo a prática de leitura foi vista como um mero processo de decifração da escrita. Saber ler consistia em um conhecimento baseado, principalmente, na habilidade de memorizar sinais gráficos (as letras). Uma vez adquirido tal conhecimento, a leitura passou a ser um processo mecânico, prejudicado apenas por limitações materiais (ausência de luz ou mau estado do impresso, por exemplo) ou por questões linguísticas (palavras de significado ignorado ou frases muito complexas).

² Segundo Massaud Moisés, em Dicionário de Termos Literários (1994, p.452), citando o conceito de Henri James, a palavra romance designa uma forma literária universalmente considerada ‘a mais independente, a mais elástica, a mais prodigiosa de todas’. O romance pode-se assinalar características que o tornam distinto do conto e da novela. Estruturalmente, o romance caracteriza-se pela pluralidade da ação, ou seja, pela coexistência de várias células dramáticas, conflitos ou dramas. Em princípio não há limite para número de células dramáticas que concorrem para a organização do romance. De modo genérico, o romance apresenta menos células dramáticas do que a novela. Esta pode estender-se para além do derradeiro episódio, ao passo que o romance termina completamente na última cena. Na perspectiva da macroestrutura, a novela é aberta ao epílogo, enquanto o romance é mais fechado.

Nessa concepção, a leitura é a decifração da escrita. Martins a define “como um gesto mecânico de decifrar sinais” (1982, p.9). Entretanto, a leitura vai muito além da palavra escrita. A leitura é um processo amplo, que inclui o relacionamento com a realidade e a forma como se pensa essa realidade. Ler, nesse sentido, surge como um processo contínuo que se confunde com o próprio fato de estar no mundo, biologicamente e socialmente, falando.

A sociedade da qual fazemos parte, produz e mantém uma cultura não letrada. Essa cultura constitui um conjunto complexo e dinâmico que engloba desde os rituais mínimos de convivência até aprofundados conhecimentos científicos e tecnológicos. Desse conjunto fazem parte valores que aprendemos a associar às coisas e às vê-las com forma pouco “real”. “Aprender a ler o mundo”, adquirir “inteligência do mundo” (FREIRE, 1986, p.11). Na concepção de Paulo Freire, ler significa conhecer esses valores e essas ideias. Significa, também, pensar sobre eles, desenvolvendo uma posição crítica e própria.

Aprende-se a ler a realidade em nosso cotidiano social. Desde crianças, identificamos atitudes agressivas, diferenciando-as das receptivas. A convivência social nos ensina a perceber quais lugares devemos frequentar, quais comportamentos devemos adotar ou evitar em determinadas situações. Aprendemos a ler o nosso grupo social, interiorizando os pequenos rituais estabelecidos para as relações sociais. Somos permanentemente “lidos”, o que nos leva a utilizar nosso comportamento como uma forma de linguagem, capaz de agradar, despertar simpatia, agredir, demonstrar indiferença.

O mundo social é permanentemente leitor e leitura dos seus indivíduos. Nossa cultura nos transfere conhecimentos sobre a realidade e formar de pensar essa mesma realidade. Aprender a ler ou mundo é apropriar-se desses valores de nossa cultura. É, também, submete-los a um processo permanente de questionamento, do qual participa nossa capacidade de duvidar. Conforme Ângela Kleiman (1998), ler mais além que decifrar códigos linguísticos. E envolve ainda a interação entre o leitor e o texto. Nesse sentido, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo.

O texto interage-se, entrega-se com o leitor mesmo antes de ser escrito, pois quem o escreve, o faz tendo em mente um público alvo, o leitor, quer ele seja empírico ou modelo. O diálogo entre o leitor e o texto se faz presente desde a origem deste. Através da leitura o leitor faz “funcionar” o texto à medida que o lê, completando-o, imaginando, contextualizando-o.

Ângela Kleiman em *Texto e leitor*, afirma que:

O desenvolvimento de leitores não se dá espontaneamente. É preciso instrumentar o estudante para que aprenda a ler, processo que vai muito além da decifração de palavras e frases comum na sala de aula; em vez de ler o texto o aluno o fragmenta em partes, construindo um sentido para cada um das palavras e frases (KLEIMAN, 1998, p.47).

Para Chiappini em *Aprender e ensinar com textos*, “a operação do leitor, para pôr em funcionamento o texto, concretizando o ato de ler, é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se faz oculto nas entrelinhas do texto” (2001, p.17). Assim, à medida que lê, o leitor imprime, com sua interpretação, a sua marca pessoal, construindo um universo de significação textual, que pode não ser somente intencionado pelo autor, nem pelo próprio leitor, mas uma recriação resultante da interpretação que o leitor faz do texto. Dessa forma, amplia-se o conceito de co-enunciação aplicada à atividade em que o autor trava um diálogo com o leitor antes da construção do texto para que ele no ato da leitura promova um sentido do texto intencionalizado pelo escritor.

Na concepção de leitura como um processo de enunciação e do leitor como co-enunciador, deve-se considerar o caráter dialógico da linguagem, e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. A leitura como sendo atividade de linguagem é uma prática social. Para Paulo Freire “ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura do mundo” (1986, p.11). A leitura Deve ser atividade essencial de sujeitos capazes de compreender o mundo e nele atuar como cidadãos.

A leitura vista como mero deciframento e repetição do saber já construído, não é suficiente. A leitura é o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade. Wolfgang Iser em, *A interação do texto com o leitor* (1979), aborda que a leitura exige um leitor privilegiado, que aguçada a criticidade, em um movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios, seja capaz preencher os vazios do texto, e não se limitar à busca das intenções do autor, mas que construa a significação global do texto, percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, que em uma leitura seja capaz de ultrapassar os limites de um texto e de incorporá-lo, refletindo no seu universo de conhecimento, a fim de melhor compreender seu mundo e seu semelhante.

Leffa dá sua contribuição para melhor entendermos os passos percorridos por um leitor:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. [...]. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimentam, como assume dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (LEFFA, 1996, p.9).

A leitura é um ato social, é uma forma de agir no mundo social através da linguagem. Sendo uma prática social, ela vai permitir às pessoas a interação com os outros, participando e discutindo todos os acontecimentos que estão à sua volta. Além disso, essa leitura deve ser construída pelo desejo, pelo prazer de ir além do que está escrito.

O conceito de leitura é muito amplo e complexo, pois a questão que envolve uma infinidade de possibilidades de respostas. Ler pressupõe considerar o que Chartier e Cavallo (1996) chamam de “mundo do leitor”. Ler envolve uma série de práticas e experiências, portanto, faz-se necessário considerar diversos aspectos, tais como: a idade do leitor, seu grau intelectual, seus gostos, sua cultura, sua comunidade leitora. Enfim, ler é considerar aquilo que envolve o “mundo do leitor”, insistindo na consideração de Roger Chartier (ibidem).

Para Ítalo Calvino (1993), ler significa aproximar-se de algo que acaba de ganhar existência, ou seja, é dar vida a algo inanimado, já para Martins (1982), a leitura é uma experiência individual sem demarcações de limites, não depende somente da decifração, mas sim, de todo o contexto ligado à experiência de vida de cada ser, para que este possa relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto e, assim, construir o sentido.

O leitor é uma categoria importantíssima na narrativa. Para Wolfgang Iser, em *O ato de leitura* (1996), o enunciatário (receptor) é um destinatário implícito ao texto, ou seja, o leitor ideal, prefigurado para a obra literária. O teórico elabora essa tese

afirmando que o texto é um dispositivo no qual o leitor emerge de representações de leitura. “O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (ISER, 1996, p.75).

Portanto, os atributos estéticos de uma obra literária estão inseridos na estrutura do texto, na qual ele se constitui e projeta um leitor capaz de fazer uma leitura intertextual, intratextual e extratextual. O autor de um texto seja literário ou não, escreve sempre pensando em um receptor (leitor).

5. O texto e a leitura: Conceitos e perspectivas sociais

Não se pode pensar em leitura sem abordar o conceito de texto, uma vez que o ato de ler vincula-se ao texto. A palavra texto é bastante usada e familiar entre estudantes, professores e até mesmo por pessoas que não ligadas ao meio acadêmico. Mas o que é um texto?

Uma definição a partir da etimologia da palavra texto se resume em:

A palavra texto provém do latim “textum”, que significa tecido, entrelaçamento. [...] O texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores a fim de obter um todo inter-relacionado. Daí poder falar em textura ou tessitura de um texto: é a rede de relações que garantem sua coesão, sua unidade (INFANTE, 1991, p.18)

De fato, ao se produzir um texto está se tecendo, costurando, estabelecendo um jogo na busca de expressar ideias, tanto através do papel (texto escrito), como através da fala diária (texto oral). No entanto, não são apenas as manifestações verbais consideradas textos. Em sentido amplo, “os textos são manifestações de uma textualidade e tais manifestações estão contidas em filmes, pinturas, obras arquitetônicas e em toda a realidade que nos cerca” (FÁVERO; KOCH, 1995), pensamento com que comunga Guimarães (1990) quando define que “texto é toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um de signos”.

O texto é concebido no ato da leitura a partir da interação entre obra ou o discurso (no caso da linguagem verbal) e acervo do leitor. Para que determinada obra proporcione a concepção de texto para determinado leitor é necessário que haja nesta o fator básico de textualidade: a coerência. Para Koch e Travaglia é ela que faz

Com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, etc), permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma unidade significativa global. Portanto, é a coerência que dá textura e textualidade aquilo que converte uma sequência linguística em texto [...]. (KOCH E TRAVAGLIA, 1995, p.45).

Os conceitos de texto variam de autor para autor, que para Fávero e Koch (1995), os textos são sequências de signos verbais sistematicamente ordenados. Já para Kristeva, o texto é uma produção, ou seja, ele é:

Uma produtividade, e isso significam que: 1) a sua relação com a língua da qual faz parte é redistribuída (destrutivo-construtivo), sendo, por conseguinte, abordável através de categorias lógicas mais do que puramente linguísticas; 2) é uma permutação de textos, uma intertextualidade: no espaço de um texto, vários enunciados, vindos de outros textos, cruzam-se e neutralizam-se. (KRISTEVA, 1970, p. 143).

O texto é uma formação de vários textos com diversos enunciados, que sempre estão se cruzando e intercruzando. Roland Barthes une o texto à dinâmica da língua como “[...] tecido dos significantes que constitui a obra, o texto é o próprio aflorar da língua” (1987, p.17). Ainda, nessa discussão de conceituar o texto, Travaglia afirma que o texto é uma unidade linguística captada pelos campos sensoriais e como instrumento de comunicação e interação sócio comunicativa.

O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. (TRAVAGLIA, 1997, p.67).

O texto é uma união de fatores linguísticos internos e externos, vinculados aos sentidos do leitor, ocorrendo à interação sócio comunicativa. Esta competência é responsável pela capacidade do falante/autor e do ouvinte/leitor se identificarem com o que é apropriado ou não a cada realidade social. Outra questão que deve ser levada em consideração, é a parceria texto-leitor, já que a leitura tem papel preponderante e transformador no desenvolvimento social, econômico e político do sujeito-leitor.

6. Considerações finais

O ensino de Língua Portuguesa e Literatura nas escolas tem sido o centro de discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no Brasil. O eixo das discussões em relação ao fracasso escolar, de acordo com os Parâmetros Curriculares, tem sido a questão da leitura e escrita. A partir disso, observa-se que as redações da maioria dos alunos do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio do Colégio Frei Pedro Tomás Margallo-Anexo Lagoa da Lage no Município de Ituaçu-Bahia, bem como as dificuldades na compreensão de textos literários, evidenciam a problemática do hábito e da prática de leitura e suas consequências para o todo o desenvolvimento posterior do adolescente no domínio da leitura e dos demais conteúdos a serem apreendidos.

A escola é vista hoje, no Brasil, como o órgão oficial de formação de leitores, embora parte desta tarefa pudesse caber à família. Em uma sociedade em que grande parte dos pais trabalha fora e pouco tempo têm para dedicar-se à formação de seus filhos enquanto leitores, acabou atribuindo essa função à escola.

A leitura é considerada por muitos alunos e professores como uma atividade árida e tortuosa. A leitura na escola acontece de forma fragmentada, nada tem a ver com uma atividade prazerosa descrita por autores como Paulo Freire, entre outros. Poucos alunos gostam de atividades que têm uma grau de dificuldade maior, como a

leitura, pois a mesma requer tempo, isolamento e paciência, retornando sempre a um trecho que não foi entendido, tentando compreendê-lo. O processo de leitura requer uso da imaginação, gosto, habilidades e estratégias e, na tentativa de driblar esses requisitos, a maioria dos alunos prefere um trecho de um texto ou de um romance, em vez de lê-lo por inteiro. Assim, a leitura é relegada a segundo plano pela sociedade moderna. Essa ironia nos faz pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, já que a esta se recai maior responsabilidade sobre a formação de leitores.

Como objeto de conhecimento que é a leitura precisa ser explicitada culturalmente e socialmente. Desse modo, defende-se nas escolas estratégias de leitura que precisam ser ensinadas prazerosamente, para que o leitor-aprendiz se torne um leitor autônomo e competente. No entanto, acredita-se que o ensino de leitura nas escolas precisa acontecer em situações contextualizadas e significativas, de modo que o aluno-leitor possa reconhecer a leitura como uma atividade individual, coletiva e social, que permite a sua atuação no cotidiano e sua inserção no mundo letrado.

Acredita-se também que a leitura é uma atividade capaz de mudar o indivíduo e suas relações com o mundo, favorecendo a possibilidade de transformações coletivas. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que haja uma conscientização da sociedade em relação a importância da linguagem escrita, a qual pode começar a partir de uma mudança no projeto político de escola e na concretização de uma proposta social de leitura. Enfatiza-se, por outro lado, que para que haja uma revolução no aprendizado de leitura, faz-se necessário uma mudança na concepção dos professores a respeito dessa atividade e do seu ensino a partir de uma aproximação e reflexão sobre o conhecimento produzido a respeito dos processos envolvidos neste aprendizado.

Outro aspecto relacionado ao problema do ensino da leitura na escola, diz respeito à inexistência ou falta de funcionalidade de bibliotecas escolares. Quando estas existem na escola, ou o acervo é pobre e insuficiente e/ou o horário de funcionamento é irregular e assistemático, dificultando o acesso de professores e alunos aos materiais impressos e ao espaço que deveria ser de estudo e de pesquisa. Faltam também bibliotecários para administrar este espaço e para coordenar, junto aos professores atividades que incentivem o gosto pela leitura e autonomia para o estudo e pesquisa dos alunos.

Por fim, o hábito de ler para alguns alunos é uma atividade difícil e não-prazerosa. Ler é uma atividade que exige do leitor muito mais do que assistir ao um programa de Televisão, ouvir músicas ou acessar a Internet. Qualquer leitura exige o domínio da língua e suas nuances, além do tempo e concentração, determinação e vontade para construir novos conhecimentos.

7. Referências

ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: Fapesp, 1999.

ABREU, Márcia (Org.). *Os caminhos dos livros*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ABL) – Coleção História de Leitura. São Paulo: Fapesp, 2003.

ALGRANTI, Leila Mezan. *Livros de devoção, atos de censura: ensaios de história do livro e da leitura na América portuguesa (1750-1821)*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2004. 303 p. (Estudos históricos).

- ARAUJO, Jorge de Souza. *Perfil do leitor colonial*. Salvador: UFBA; Ilhéus: UESC, 1999.
- ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: Fapesp, 1999.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martinhs Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- _____. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- CANDIDO. A. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 24, n.9, p. 803-809, setembro. 1972.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1996.
- CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos*. V.3. São Paulo: Cortez, 2001.
- CHARTIER, Roger. *Do livro à leitura*. In. Chartier, Roger (org.). *Práticas de Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. 4 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- ECO, Umberto. *Conceito de texto*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G.Vilaça. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FIORIN, José Luiz Fiorin; SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto*. Curso prático de leitura e redação. São Paulo: Scipione, 1991.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996. v. 1.

JAUSS, Hans Robert. et all. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor*. Textos de Estética da Recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

KRISTEVA, Julia. O texto fechado. In: BARTHES, Roland, et al. (Org.). *Linguística e literatura*. Lisboa: Edições 70, 1970.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. 1 edição. São Paulo: Ática, 2002

LEFFA, Vilson J. *Aspectos de leitura*. Porto Alegre, RS: Sagra-DC. Luzzatto, 1996.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. [Tradução de Maria da Penha Villalobos, Lolio Lourenco de Oliveira]. – São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1985.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARCUSHI, L.A. *Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo*. *Leitura, Teoria e Prática*, n.4, p.1-14, 1985.

ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura e crise na escola: alternativas do professor*. 11^a ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.