

DA LEITURA LITERÁRIA À PRÁXIS LEITORA: ANÁLISE DO DISCURSO EM BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO¹

FROM LITERARY READING TO READING PRACTICE: DISCOURSE ANALYSIS IN LIBRARY SCIENCE AND INFORMATION SCIENCE

Patrícia Vargas Alencar²
Gustavo Silva Saldanha³

Resumo: Embora a “mediação da leitura literária” já tenha sido objeto de análise na produção científica em Biblioteconomia e Ciência da Informação, a literatura assinala a falta de enquadramento semântico na área. Partimos da premissa de que a fragmentação no conceito foi construída em práticas discursivas situadas na história e na cultura que repercutem na epistemologia e nas práticas do campo biblioteconômico-informacional, incluindo a repercussão de sua variação morfológica (as diferentes formas de nomear o conceito). Este artigo objetiva discutir a quais filiações de sentido estão vinculadas as definições do termo “leitura literária”, manifesto ou não como conceito, na seara científica em Biblioteconomia e Ciência da Informação com vistas a trazer evidências de que a inconsistência teórica sobre o tema pode estar relacionada a razões de cunho histórico e ideológico (por exemplo, seu uso generalizado como palavra composta e não como elaboração conceitual e operacionalização metodológica). Como procedimentos teórico-metodológicos, adota a Análise do Discurso de orientação francesa para analisar o discurso científico sobre a mediação da leitura literária no campo. Traz evidências de que questões de ordem ideológica determinam os processos de produção do discurso sobre a construção social dos sentidos da “leitura literária”. Contribui para a reflexão crítico-discursiva relacionada ao fenômeno histórico-social na discursividade biblioteconômico-informacional.

¹ Versão ampliada do trabalho completo submetido, avaliado, aprovado, apresentado no XXIV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB) e premiado em primeiro lugar no GT 6, intitulado “A leitura literária em Biblioteconomia e Ciência da Informação: Análise do discurso científico”, em 2024.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: patricia.vargas@unirio.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3670-0909>

³ Doutor em Ciência da Informação pelo acordo de cooperação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisador titular do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Email: gustavosalदानha@ibict.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7679-8552>.

Palavras-Chave: Leitura literária. Análise do discurso científico. Epistemologia da Ciência da Informação.

Although “literary reading mediation” has already been analyzed in scientific production in Library and Information Science, the literature points out the lack of a semantic framework in the area. We start from the premise that the fragmentation of the concept was constructed in discursive practices situated in history and culture that have repercussions on the epistemology and practices of the library and information field, including the repercussions of its morphological variation (the different ways of naming the concept). The aim of this article is to discuss which meaning affiliations are linked to the definitions of the term “literary reading”, whether or not manifested as a concept, in the scientific field of Library and Information Science, with a view to providing evidence that the theoretical inconsistency on the subject may be related to historical and ideological reasons (for example, its widespread use as a compound word and not as a conceptual elaboration and methodological operationalization). As theoretical-methodological procedures, it adopts French Discourse Analysis to analyze the scientific discourse on the mediation of literary reading in the field. It provides evidence that ideological issues determine the discourse production processes on the social construction of the meanings of “literary reading”. It contributes to critical-discursive reflection related to historical-social phenomena in library and information discourse.

Keywords: Literary reading. Analysis of scientific discourse. Epistemology of Information Science.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte do resultado final da pesquisa de estágio pós-doutoral em Ciência da Informação, com foco nas relações entre leitura, discurso e produção intelectual no campo biblioteconômico-informacional. O estudo teve por objetivo discutir a quais filiações de sentido estão vinculadas as definições do termo “leitura literária” na seara científica em Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI). Investigamos em que medida as relações de sentido, provenientes das concepções sobre “leitura literária” no discurso científico, estão ecoando as margens do dizer de algum lugar histórico do campo biblioteconômico-informacional, seja no plano da reprodução da palavra composta, seja no âmbito de sua elaboração como conceito e potencial categoria de operacionalização metodológica para práxis no campo, como ações culturais

em contextos de instituições informacionais.

Adotamos o quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) de base pecheuxtiana (Pêcheux, 2008) que considera que a linguagem é lugar de conflito, confronto ideológico, devendo ser estudada na sociedade, tendo em vista que são histórico-sociais os processos que a constituem. Como fundamentação teórica, estabelecemos o debate entre as reflexões de Michèle Petit (2005, 2009) e Eni Orlandi (1996) para o termo “leitura literária” para, então, analisar os discursos que a definem à luz da AD.

O estudo que considera as filiações de sentido de cunho histórico-ideológico traz contribuições acerca da delimitação do termo e seus reflexos na formação e atuação de profissionais da informação, bem como contribui para o desenho epistemológico da “leitura literária”.

2 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, cujos procedimentos aplicados para coleta e análise de dados se orientaram pelo escopo teórico- metodológico da AD, tendo em vista que sua constituição teórica toma a linguagem em uma relação constitutiva com sua exterioridade. A concepção de “discurso” como conceito teórico e metodológico, no viés da AD, o considera como “uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da ‘existência material’ das ideologias” (Brandão, 2004, p. 46).

O “discurso”, enquanto objeto da AD, é analisado a partir da relação da língua com a história e é na materialidade linguística do discurso que sobressaem as marcas das contradições ideológicas. No quadro epistemológico definido por

Michel Pêcheux (2008, p. 52), no qual estamos nos baseando, o texto é o lugar onde o discurso se materializa linguisticamente. “Discurso” é, assim, considerado como um todo complexo, não se restringindo ao texto que o representa empiricamente. Trata-se de um “[...] fenômeno heterogêneo e dependente das condições sociais e históricas em que surge com valor de acontecimento” (Navarro, 2008, p. 8).

Originada do entrecruzamento de três domínios científicos - Materialismo Histórico, Linguística e Teoria do Discurso - e considerada como um campo disciplinar da Linguística, a partir dos anos 1960, a AD define seus instrumentos de análise, seus próprios quadros teóricos e metodológicos (Fernandes, 2008). Como já salientou José Luiz Fiorin (2003, p. 77), “A análise do discurso vai, à medida que estuda os elementos discursivos, montando por inferência a visão de mundo dos sujeitos inscritos no discurso. Depois, mostra que é que determinou aquela visão nele revelada”.

Na perspectiva proposta aqui, interessa-nos analisar os discursos a partir de sentidos produzidos em decorrência da inscrição ideológica e histórica dos enunciados, assim propostos pelo filósofo Michel Foucault (2009, 2010) e sua obra (centralmente o co-desenvolvimento de seu método de análise e aplicação do mesmo via leitura), onde o discurso se coloca como parte central da interpretação da realidade, sustentando, como na fronteira epistemológica das teorias marxianas, da filosofia da linguagem pragmática e dos estudos do discurso, a inexistência de um enunciado livre, neutro ou independente.

Embasados por esse viés teórico, os conceitos de “formação ideológica” e “formação discursiva” devem ser considerados. Segundo Brandão (2004, p. 47):

[...] constituindo o discurso um dos aspectos materiais de ideologia, pode-se afirmar que o discursivo é uma espécie pertencente ao gênero ideológico. Em

outros termos, a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas.

Formação discursiva (FD) pode ser, assim, entendida como o conjunto de enunciados que tratam de objetos em um campo específico, exercício este desenvolvido pelas abordagens foucaultianas em estudos metametodológicos como “A arqueologia do saber” e histórico-interpretativos, como “As palavras e as coisas”. (Foucault, 2010, 2002)

No processo de mediação da leitura com o objetivo de levar a pessoa leitora à apropriação da informação, a pessoa leitora é vista como mera decodificadora dos conteúdos das informações - receptor passivo. Na mediação da leitura literária, por outro lado, ocorre um processo interativo que coloca, de um lado, profissionais da informação como agentes motivadoras do prazer da leitura literária e, de outro, a pessoa leitora produzindo novos significados – sujeito ativo, participante.

Destacamos que as duas propostas de mediação podem estar vinculadas a duas formações discursivas, a saber: (1) “letramento informacional” e (2) “letramento literário”. Partindo desta consideração, indagamos em que medida cada formação discursiva mencionada é definida pelo modo de organização do discurso científico da BCI pois, como já mencionou Fiorin (2003, p. 32), “[...] a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva [...]. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer [...]”.

Por representar, de modo expressivo, a produção científica em BCI no âmbito da América Latina e Caribe, consideramos, nesta oportunidade, os artigos da base de dados do Instituto de *Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información de la Universidad Nacional Autónoma de México* (IIBI UNAM). Foram

considerados os artigos publicados nos anos compreendidos entre 1980 e 2020 com vistas a mapear as definições relacionadas ao termo “leitura” nas quatro décadas, conforme disponibilidade no site da IIBI UNAM⁴.

Recorremos às variáveis analíticas de levantamento de dados, como título, resumo e “palavras-chave”⁵, por meio da qual buscamos os descritores: “habilidade de leitura”, “leitura”, “políticas de leitura”, “promoção da leitura” e “leitura oral”⁶ e, em alguns casos, precisamos recorrer ao conteúdo do artigo/capítulo para confirmar a sua relevância para os fins desta pesquisa. Após a busca, selecionamos os textos que apresentaram definições identificadas como pertencentes à formação discursiva correspondente à mediação da leitura literária.

3 O ENQUADRAMENTO DO TERMO “LEITURA” NAS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: A CAMINHO DE UMA CENTRALIDADE NA TEORIA DO CONHECIMENTO EM BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Alguns pesquisadores estabelecem a diferença entre processos de leitura que obedecem a distintos objetivos. Para a antropóloga Michèle Petit (2009), por exemplo, interessada na práxis da leitura como teoria e método para transformação de pessoas em contextos de crise, há leituras que são utilitárias e há leituras que contribuem para a formação da identidade da pessoa leitora. Enquanto a primeira é instrumental, essa última é definida como:

⁴ Dados de 305 obras, coletadas até 10 de agosto de 2020, disponíveis no site: https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/607.

⁵ *Palabras clave*.

⁶ *“aptitud para la lectura”, “lectura”, “políticas de lectura”, “promoción de la lectura” e “lectura oral”*.

[...] a oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico. De obter uma certa distância, um certo “jogo” em relação aos modos de pensar e viver de seus próximos. Pode conjugar suas relações de inclusão quando se encontram entre duas culturas, em vez de travar uma batalha em seu coração. Em termos mais gerais, é um atalho que leva à elaboração de uma identidade singular, aberta, em movimento, evitando que se precipitem nos modelos preestabelecidos de identidade que asseguram seu pertencimento integral a um grupo, uma seita, uma etnia (Petit, 2009, p. 56 - 57).

Para Michèle Petit (2005), a leitura à qual se atribui sentidos e por meio da qual se forma a identidade tem relação com o prazer/curiosidade que ela desperta. Em suas palavras:

[...] é que o gosto pela leitura nasce muitas vezes da vontade de roubar o objeto que cativou o outro, de o conhecer, de conhecer o seu segredo, de apoderar-se do poder, do encanto que lhe foi atribuído, quando ele – ou ela, já que muitas vezes é a mãe em questão – estava ali, inacessível, distante, perdida em pensamentos. É que esse desejo também tem a ver com a busca do outro em si, desconhecido, revelado de repente, reivindicando seu lugar no mundo⁷ (Petit, 2005, p. 49, tradução nossa).

À leitura é possível atribuir sítios de significância distintos. A leitura vinculada ao processo de alfabetização (decodificação), a leitura como concepção (leitura de mundo) e a leitura como atribuição de sentidos são alguns assinalados por Eni Orlandi (1996, p. 10 - 11), para quem “haverá modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos. [...] A leitura pode ser um processo bastante complexo. [...] Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”. Para a autora, a leitura vista como transmissão de informação se assemelha à leitura considerada como decodificação. Por estar no texto, a informação é apreendida

⁷ [...] es que el gusto por la lectura nace frecuentemente del deseo de robar el objeto que embelesaba al otro, para reunirse con él, conocer su secreto, adueñarse del poder, del encanto que se le atribuía, cuando él –o ella, ya que es a menudo de la madre de quien se trata– estaba ahí, inaccesible, lejano(a), perdido(a) en sus pensamientos. Es que esta apetencia tiene que ver también con la búsqueda del otro en uno mismo, desconocido, de repente revelado, reclamando su lugar en el mundo (Petit, 2005, p. 49).

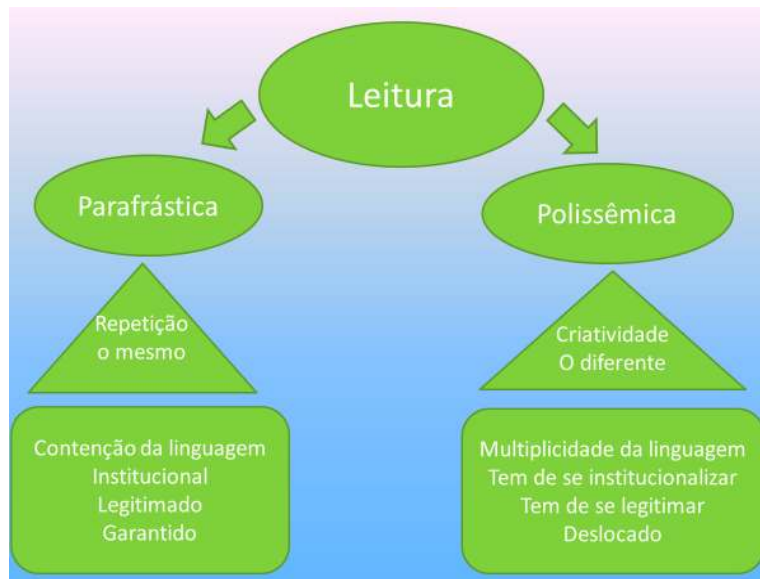
dele. Trata-se da “leitura parafrástica”, cujo movimento ocorre do texto para a pessoa leitora. Na “leitura polissêmica”, por outro lado, a significação é atribuída ao texto e o movimento se dá da pessoa leitora para o texto. Essa última é considerada como “compreensão” e traz, em consequência, a transformação entre o ser e seu contexto social, também chamada de “leitura mediadora”.

Segundo Eni Orlandi (1996), a linguagem possui várias instâncias que são constituídas por uma tensão entre o texto e o contexto histórico-social. É na tensão que a relação entre a variação/multiplicidade da linguagem e a sua contenção (institucional) se situa. “Esta tensão básica, vista na perspectiva do discurso, é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social: porque a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a sua ambiguidade” (Orlandi, 1996, p. 20).

É na tensão da relação com o histórico-social que a criatividade rompe com o processo de produção dominante de sentidos. Na medida em que instaura o diferente na linguagem, a criatividade pode criar uma ruptura, um deslocamento em relação ao dizível. No que concerne aos processos de leitura no contexto escolar, segundo Eni Orlandi (1996), historicamente a rotina leva a um modelo considerado como ideal de leitura associado ao livro didático, tornando o autor do livro representante do discurso de autoridade. A significação, assim, é feita na historicidade da práxis, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Daí decorre o sentido oficial, legitimado. Tal realidade restringe as possibilidades para outras compreensões.

Temos, então, o seguinte esquema:

Figura 1 – Distribuição de contença e variação no processo da leitura entre a vertente parafrástica e a vertente polissêmica



Fonte: Elaboração das autorias (2024) com base em Orlandi (1996).

A leitura parafrástica gera o que a autora determina como “pedagogismo”. Trata-se de soluções pedagógicas para o processo de leitura em sala de aula que propõe técnicas desvinculadas do caráter sócio-histórico – fato que desfavorece a autonomia da pessoa leitora. Nas suas palavras:

A leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral. Na perspectiva imediatista, as soluções colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas (Orlandi, 1996, p. 36).

Na perspectiva elucidada pela autora, quando se toma a leitura como decodificação e, para tanto, técnicas relacionadas ao conhecimento linguístico estrito são usadas, espera-se que o aluno aprenda um sentido/informação que está dada no texto. Tal “reducionismo linguístico” considera o texto apenas como produto (fora de uma dada práxis, a transformação da pessoa leitora pela leitura

e da leitura pela pessoa leitora). Para Eni Orlandi (1996), também ocorre um “reducionismo social” na medida em que a escola “propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê” (Orlandi, 1996, p. 37).

A escola, por questões históricas e ideológicas, propõe, portanto, um esquema reprodutor - como aponta Pierre Bourdieu (2007) sobre os processos estruturais de reprodução no campo escolar -, onde o modelo de leitura previsto é feito por uma autoridade (a autoria do livro, a agente crítica literária) a quem também não é permitido ler o mesmo texto de várias formas. A prática de leitura baseada nesse modelo acaba por protegê-la institucionalmente. Assim:

[...] o leitor fica obrigado a reproduzir o seu modelo de leitura, custe o que custar. O que, em geral, custa a sua capacidade de reflexão. [...] As leituras previstas [institucionalizadas e legitimadas] para um texto devem entrar como um dos constituintes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante delas (Orlandi, 1996, p. 45).

A autora sugere que, no contexto escolar, as práticas de leitura devem levar em conta as diferentes formas de linguagem que constituem o universo simbólico do aluno (fonte de histórias no processo de construção da leitura) como ponto de partida. Assim, pessoas discentes seriam estimuladas a trazer sua relação com todas as formas de linguagem (experiência discursiva) para a leitura e o seu conhecimento deixaria de ser recusado (suposto) para ser legitimado. Segundo suas reflexões:

Na dicotomia entre método de ensino e processo de aprendizagem, a escola se coloca como se o aluno não tivesse já instalado um processo de aprendizagem e ao propor, dentro de suas perspectivas e funções, um método de ensino, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez. No entanto, assim como não se para de “aprender” a ler num momento dado (grau dez), também não há possibilidade de se reconhecer um momento em que se começa do nada (grau zero). Então, o que a escola faz, ao supor o grau zero, é utilizar um conhecimento prévio, que o aluno tem, sem explicitar essa utilização. Dessa forma, esse conhecimento é, ao mesmo tempo suposto e recusado, ou seja, desvalorizado.

Isto resulta em uma relação coercitiva do método de ensino sobre o processo de aprendizagem (Orlandi, 1996, p. 39).

À semelhança do que ocorre nas escolas, a questão que colocamos é “em que medida razões de ordem histórico-ideológica estariam determinando a ausência de práticas de mediação da leitura literária nas bibliotecas?” Pesquisas em BCI têm reconhecido que à leitura se recorre por diferentes propósitos. A depender do objetivo, a pessoa leitora recorrerá a textos com uma proposta científica, informativa, lúdica, entre outras, como salienta De Teresa Ochoa (2011), para quem, embora não seja fácil perceber, a leitura é uma atividade complexa que permite interações diversas entre texto e a pessoa leitora. Nas suas palavras:

Textos científicos, jornalísticos, literários, pessoais, recreativos, escolares, filosóficos, entre outros, respondem a várias intenções comunicativas, como informar, explicar, despertar a imaginação, expressar emoções e sentimentos, entreter, ensinar, motivar a reflexão, entre outras possibilidades, e para isso, cada tipo de texto combina suas características internas (tema, tipo de informação e vocabulário) e externas (estrutura e organização das informações, bem como as marcas gráficas de cada tipo de texto). Por sua vez, o leitor lê cada um dos tipos de texto com a finalidade de alcançar vários objetivos: aprender, apreciar, compreender refletir, etc., e isso determina sua atitude perante o texto, quais elementos são privilegiados na construção do sentido e quais outros marginalizam ou simplesmente ignoram⁸ (De Teresa Ochoa, 2011, p. 122, tradução nossa).

Na prática biblioteconômico-informacional, o termo “leitura” gera diferentes perspectivas que levam a uma fragmentação semântica no termo “mediação da leitura literária” - o que acena para a necessidade de revisitar

⁸ *Los textos científicos, periodísticos, literarios, personales, recreativos, escolares, filosóficos, entre otros, responden a intenciones comunicativas diversas, como informar, explicar, despertar la imaginación, expresar emociones y sentimientos, divertir, enseñar, motivar la reflexión, entre otras posibilidades, y para lograrlo, cada tipo textual combina sus características internas (tema, tipo de información y vocabulario) y externas (estructura y organización de la información, así como las marcas gráficas propias de cada tipo textual). A su vez, el lector lee cada uno de los tipos textuales con el propósito de alcanzar diversos objetivos: aprender, disfrutar, comprender, reflexionar, etcétera, y ello determina su actitud frente al texto, qué elementos privilegia en la construcción de sentido y qué otros margina o, simplemente, pasa por alto* (De Teresa Ochoa, 2011, p. 122).

conceitos ou apropriações teóricas. Esses permitem reler criticamente o desenvolvimento teórico da área e, assim, entender que, a depender da formação discursiva, de acordo com Helena Brandão (2004), as filiações de sentido e suas implicações para o processo de mediação poderão favorecer ou não a formação literária da pessoa leitora determinada, na maioria das vezes, pelas práticas de leitura oferecidas pelo mediador.

Esta falta de especificidade do processo de mediação da leitura literária minimiza, significativamente, os efeitos que um trabalho com o texto literário pode provocar na pessoa leitora. A leitura literária fica comprometida na medida em que a pessoa bibliotecária poderá entender tratar-se do processo de mediação da informação. Estamos, portanto, diante de dois processos distintos: de um lado, o “letramento literário”; de outro, o “letramento informacional”, considerados aqui, de acordo com Rildo Cosson (2006) e Kelley Gasque (2010).

Para Rildo Cosson (2006), letramento literário é o processo que “implica o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética” (Cosson, 2006, p. 120). Trata-se de um “processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (Cosson, 2006, p. 120). Quanto ao letramento informacional, do original *Information Literacy*, é, segundo Kelley Gasque (2010), o processo de busca de informação com vistas à aquisição do conhecimento. Trata-se do “engajamento do sujeito nesse processo de aprendizagem a fim de desenvolver competências e habilidades necessárias à busca e ao uso da informação de modo eficiente e eficaz” (Gasque, 2010, p. 86 - 87).

A depender do processo de mediação em que a leitura está enquadrada, as definições para a mesma podem estar influenciando ações para favorecer o

letramento literário ou para contribuir para o letramento informacional. Discutir as filiações de sentido às quais as definições de leitura estão vinculadas oportuniza a reflexão sobre em que medida o discurso científico (que define o termo “leitura”) determina a prática de leitura literária na biblioteca.

A reflexão nos leva à base histórico-ideológica que sustenta a fundamentação teórica dos estudos sobre a mediação da leitura literária de modo a provocar uma “fragilidade” no processo de mediação de leitura para a formação da pessoa leitora de Literatura no espaço da biblioteca. A partir da identificação das matrizes ideológicas das definições dos termos relacionados ao processo de mediação da leitura literária, evidenciamos que os discursos ocupam um lugar histórico e ideológico que, de algum modo, podem ser traduzidos em ações na biblioteca.

4 AS FILIAÇÕES DE SENTIDO NOS DISCURSOS CIENTÍFICOS SOBRE LEITURA

A seguir, discutimos a quais filiações de sentido estão vinculadas as formações discursivas das definições sobre leitura literária, tendo em vista os critérios de escolha da base consultada, o *corpus*, a limpeza de seus dados e os dados definidos para análise. Para tanto, organizamos na Tabela 1, a seguir, a distribuição das publicações por ano presentes na base de dados do IIBI UNAM e, no Quadro 2, os discursos científicos selecionados para a análise.

Tabela 1 – A leitura literária de acordo com as últimas 4 décadas (de 1983⁹ a 2020) de publicação das obras presentes na base de dados do IIBI UNAM

Ano	Coletâneas/Livros recuperados	Coletâneas/Livros contabilizados %	Artigos/Capítulos recuperados	Artigos/Capítulos contabilizados %
1983	1	-	NA	NA
1984	7	-	NA	NA
1985	1	-	NA	NA
1986	4	-	NA	NA
1987	6	-	NA	NA
1988	5	-	NA	NA
1989	8	-	NA	NA
1990	12	-	NA	NA
1991	2	-	NA	NA
1992	5	-	NA	NA
1993	2	-	NA	NA
1994	4	1/4 = 25	NA	NA
1995	4	-	NA	NA
1996	8	1/8 = 12,5	NA	NA
1997	8	-	NA	NA
1998	9	1/9 = 11,1	NA	NA
1999	7	-	NA	NA
2000	5	-	NA	NA
2001	8	3/8 = 37,5	NA	NA
2002	5	1/5 = 20	NA	NA
2003	11	-	-	-
2004	4	-	-	-
2005	11	1/11 = 9	11	11/11 = 100
2006	10	1/10 = 10	11	11/11 = 100
2007	21	-	-	-
2008	10	-	-	-
2009	10	-	-	-
2010	11	1/11 = 9	10	1/10 = 10
2011	13	1/13 = 7,6	16	16/16 = 100
2012	5	-	-	-
2013	12	1/12 = 8,3	13	13/13 = 100
2014	10	-	-	-
2015	14	2/14 = 14,2	23	20/23 = 86,9
2016	11	1/11 = 9	9	4/9 = 44,4
2017	14	2/14 = 14,2	20	10/20 = 50
2018	8	1/8 = 12,5	8	8/8 = 100
2019	11	1/11 = 9	18	12/18 = 66
2020	8	1/8 = 12,5	5	5/5 = 100

Fonte: Elaboração das autorias (2024). Legenda: - = não houve dados (obra sem abordagem sobre leitura literária). NA = não se aplica (conteúdos indisponíveis no formato digital)

⁹ Primeira publicação disponibilizada no site considerado.

A Tabela 1 evidencia total ausência de produção voltada para a temática da leitura literária na primeira década de publicação (de 1983 a 1993) divulgada pelo site da IIBI UNAM. Na década de 1991 (de 1991 a 2000), houve produção apenas nos anos de 1994 (25%), 1996 (12,5) e 1998 (11,1) evidenciando uma polarização entre anos intermediários (ausência em 1995, 1997 e 1999).

A década iniciada em 2001 também assinala uma oscilação na produção. Nesse ano, 2001, a incidência foi de 37,5%. A tendência se repete no ano seguinte com 20%, em 2002, mas em 2003 e 2004 não foi computada obra com o tema investigado. Os anos de 2005 e 2006 apresentam índices muito próximos – 9% e 10%, respectivamente. Nos três anos seguintes (2007, 2008 e 2009) não houve ocorrência. É interessante ressaltar que, a partir de 2005, os capítulos e artigos passam a ser acessíveis por meio do site e que as obras publicadas em 2005 e 2006 contemplaram 100% de artigos/capítulos com o tema leitura literária. No ano que encerra a década de 2001, a saber, 2010, mostra o mesmo índice de 2005, a saber, 9%, mas a tendência de manter na obra a predominância do tema em seus artigos/capítulos reduz para 10%, segundo a última coluna da tabela, referente ao percentual de ocorrência para artigos/capítulos. Em 2010, embora o índice tenha sido mantido baixo, com 7,6%, houve expressiva produção de artigos/capítulos, com 100%.

Em 2012, já no contexto década 2011-2020, não há produção no tema e o ano de 2013 repete a direção apontada em 2011 apresentando índice baixo na incidência de obras (8,3%) e alto índice para publicação de artigo/capítulos (100%). Em 2014, as obras não discutem o tema e, de 2015 a 2019, os percentuais para obras publicadas são semelhantes: 14,2% (2015), 9% (2016), 14,2% (2017), 12,5% (2018) e 9% (2019). No que se refere aos capítulos/obras, os percentuais se mostraram relevantes de modo a oscilar entre 44,4% e 100%. Neste sentido, o ano

de 2018 se destaca com 100%; seguido do ano de 2015, com 86,9%; do ano de 2019 com 66%; 2017, com 50% e 2016, com 44,4%. Até o dia de nossa última consulta (10/08/2020), o índice do ano de mostrava 12,5% para a produção de obras com o tema focalizado. Por outro lado, no único livro computado, houve 100% de ocorrência para artigos/capítulos que contemplou a “leitura literária”.

De um modo geral, a produção disponível, conforme a Tabela 1, reflete um percurso significativo da manutenção de obras que tratam da leitura literária. Embora os índices tenham oscilado entre 7,6% a 37,5% para obras; no tocante a artigos/capítulos o índice ficou entre 10% e 100%, o que revela que a obra que apresenta em seu título e/ou resumo a palavra “leitura” no contexto da formação literária apresenta em seu conteúdo a manutenção da discussão do tema em grande parte de seu conteúdo (artigos/capítulos).

Na busca da compreensão de como foram constituídos os discursos que definem a leitura, construímos um corpus a partir de agrupamentos e recortes para identificar suas formações discursivas (FD). O Quadro 1, a seguir, apresenta discursos, cuja tradução é nossa, sobre leitura, discursos esses representativos de ressonâncias que assinalam a sua constituição histórico-ideológica. Para a compreensão de alguns aspectos discursivos inter-relacionados, organizamos enunciados cujos sítios de significância apontam para conceitos relacionados à (1) leitura polissêmica – cuja proposta se volta para a formação da pessoa leitora; (2) leitura parafrástica – cuja proposta se volta para a informação da pessoa leitora; (3) a conjunção da leitura para formação e para a informação da pessoa leitora – sobreposição (formação e informação do leitor) e (4) a leitura cuja proposta é a promoção da leitura por intermédio de ações/práticas culturais, como o teatro, contação de histórias, entre outras. Salientamos que, por questões

de delimitação, selecionamos um exemplo de discurso representante de cada FD.

Vejamos:

Quadro 1 – Discursos sobre mediação da leitura de acordo com a Formação Discursiva a partir de autorias especialistas no conceito “leitura” selecionadas pela pesquisa

FD	Definições do termo “leitura”
(1) polissêmica	A leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina. A maior parte dos leitores que leem regularmente desde a infância tem outra relação com a leitura em comparação com os que leem pouco ou nada leem (Petit, 2005, p. 46 - 47). ¹⁰
(2) parafrástica	A leitura é um dos recursos mais utilizados para aquisição do conhecimento em diversos cenários e sua prática se estende para além do contexto escolar, permanecendo por toda a vida nos indivíduos; de tal forma que, na atualidade, se assume como um elemento que favorece a participação das pessoas nos diversos âmbitos de uma sociedade globalizada e imersa em constantes avanços tecnológicos, daí a importância de compreender o que se lê para garantir o acesso à informação e conhecimento (Acosta Velázquez; Pedraza Amador, 2019, p. 76). ¹¹
(3) polissêmica e parafrástica	A leitura é um processo dinâmico que se inicia antes da própria leitura, pois a filiação genérica do texto, seu contexto de uso, título e nome de seu autor, entre outros fatores, despertam no leitor uma série de expectativas e suposições sobre seu conteúdo e finalidade comunicativa, que não cessam de ser transformadas, descartadas e/ou substituídas por outras à medida que a leitura avança e novas informações oferecidas pelo texto são integradas. E é justamente que a temporalidade da escrita impede que o texto seja apreendido de uma só vez, por isso é fundamental que o leitor o percorra do começo ao fim, num processo que – necessariamente – ocorre ao longo do tempo. Ao continuar a ler, abandonam-se pressupostos anteriores, estabelecem-se relações implícitas entre elementos que podem estar dentro ou fora do texto, contrastam-se dados parciais, examina-se o que se pensava encontrar, preenchem-se lacunas de informação, fazem-se inferências e colocam-se à prova as intuições. Assim, a leitura nunca é um processo linear, pois é realizada simultaneamente, indo para frente – propondo hipóteses – e para trás – fazendo ajustes -, em um exercício de tentativa e erro que permite a construção de significados, bem como o estabelecimento da coerência entre os diferentes elementos de um texto (De Teresa Ochoa, 2011, p. 121 - 122). ¹²

¹⁰ *La lectura es un arte que se transmite más que enseñarse. La mayor parte de los lectores que leen regularmente desde la infancia tienen otra relación con la lectura que aquellos que leen poco o nada* (Petit, 2005, p. 46 -47).

¹¹ *La lectura es uno de los recursos más utilizados para la adquisición de conocimiento en diversos escenarios y su práctica se extiende más allá del contexto escolar, manteniéndose de por vida en los individuos; de tal forma que, en la actualidad, se asume como un elemento que favorece la participación de las personas en los diferentes ámbitos de una sociedad globalizada e inmersa en constantes avances tecnológicos, de allí la importancia de comprender lo que se lee para garantizar el acceso a la información y al conocimiento* (Acosta Velázquez; Pedraza Amador, 2019, p. 76).

¹² *Leer es un proceso dinámico que inicia desde antes de la lectura propiamente dicha, pues la filiación genérica del texto, su contexto de uso, el título y nombre de su autor, entre otros factores, despiertan en el lector una serie*

FD	Definições do termo “leitura”
(4) atividades culturais	As respostas mostram que entre as atividades e projetos de promoção da leitura desenvolvidos com maior frequência estão as categorias “atividades culturais” e “oficinas de escrita e leitura” com 82,2% e 81,4%, respectivamente. Ressalta-se que as atividades culturais são entendidas como iniciativas que de forma indireta contribuem para a promoção da leitura. São peças de teatro e marionetes, espetáculos ou exposições de arte (pintura, cerâmica, fotografia, etc), espetáculos musicais ou de dança e palestras temáticas, entre outras atividades (Ricardi, 2013, p. 70). ¹³

Fonte: Elaboração e tradução das autorias (2024).

A primeira definição de “leitura”, no Quadro 1, pode ser considerada como pertencente à inscrição que corresponde à leitura polissêmica, à leitura simbólica, lúdica, prazerosa e, sobretudo, à leitura formativa na medida em que permite ao sujeito um diálogo consigo mesmo e a ressignificação de sua realidade. Ao definir leitura como uma arte que se transmite mais do que se ensina, e, em seguida, apresentar o exemplo vivenciado por um menino ao ver sua mãe, ainda jovem, tendo prazer na leitura de tal modo a despertar nele a curiosidade e a vontade de ler o texto literário ao ponto de recorrer ao mesmo texto da mãe em outros momentos da vida, a autora Michèle Petit (2005) reforça sua tese de que aqueles que, desde a infância, têm acesso a exemplos de pessoas

de expectativas y suposiciones sobre su contenido y propósito comunicativo, que no cesan de transformarse, desecharse y/o sustituirse por otras a medida que la lectura avanza y se van integrando nuevas informaciones que el texto ofrece. Y es que, precisamente, el carácter temporal de la escritura impide aprehender el texto de golpe, de una sola vez, por lo que resulta indispensable que el lector lo recorra de principio a fin, en un proceso que —necesariamente— se desarrolla en el tiempo. Al seguir leyendo se abandonan suposiciones previas, se establecen relaciones implícitas entre elementos que pueden estar dentro o fuera del texto, se contrastan datos parciales, se examina aquello que se había creído encontrar, se llenan los vacíos de información, se hacen inferencias y se ponen a prueba las intuiciones. Así, la lectura nunca es un proceso lineal, ya que se realiza, simultáneamente, yendo hacia delante —planteando hipótesis— y hacia atrás —haciendo ajustes—, en un ejercicio de ensayo y error que permite la construcción de significados así como el establecimiento de la coherencia entre los diferentes elementos de un texto (De Teresa Ochoa, 2011, p. 121 - 122).

¹³ *Las respuestas muestran que entre las actividades y proyectos de promoción de la lectura desarrollados con mayor frecuencia se encuentran las categorías “actividades culturales” y “talleres de escritura y lectura” con 82.2 y 81.4 %, respectivamente. Cabe aclarar que por actividades culturales se entienden iniciativas que de forma indirecta contribuyen a la promoción de la lectura. Se trata de obras de teatro y títeres, muestras de arte o exposiciones (pintura, cerámica, fotografía, etcétera), espectáculos musicales o de danza y charlas temáticas, entre otras actividades (Ricardi, 2013, p. 70).*

leitoras com hábitos mais frequentes de leitura promovem a sua formação literária. A contextualização aqui, considerando, portanto, toda a sequência narrada pela autora para justificar a tese mencionada, remonta um domínio do saber que se relaciona à ideologia da “leitura prazerosa”.

A segunda definição, que considera que “a leitura é um dos recursos mais usados para a aquisição de conhecimento em diversos cenários e sua prática se estende além do contexto escolar, [...] daí a importância de compreender o que se lê para garantir o acesso à informação e ao conhecimento” (Acosta Velázquez; Pedraza Amador, 2019, p. 76), coincide com a formação ideológica da leitura como suporte por meio do qual se acessa à informação.

A terceira formação discursiva identificada assinala uma sobreposição de filiações já que no ato de ler, segundo De Teresa Ochoa (2011), “a leitura é um processo dinâmico que se inicia antes da própria leitura[...] [por meio dela] preenchem-se lacunas de informação” (De Teresa Ochoa, 2011, p. 121 - 122), enquadrando a leitura como processo informativo, bem como apresenta, em seguida, a perspectiva da leitura significativa ao concluir que “[...] fazem-se inferências e colocam-se à prova as intuições. Assim, a leitura nunca é um processo linear [...] [mas] um exercício de tentativa e erro que permite a construção de significados, bem como o estabelecimento da coerência” (De Teresa Ochoa, 2011, p. 121 - 122). Tal perspectiva remonta as regularidades e as instabilidades de sentido de tal modo que a discursividade que envolve o verbal e o não verbal para a leitura parafrástica e para a polissêmica é incorporada.

A quarta definição que considera que “as atividades culturais são entendidas como iniciativas que de forma indireta contribuem para a promoção da leitura [como, por exemplo,] peças de teatro e marionetes, espetáculos ou exposição de arte” (Ricardi, 2013, p. 70), insere a leitura como fruto de atividades

culturais que a favorecem. Neste caso, a mediação da leitura literária é considerada no escopo da mediação cultural. Em muitos casos, como já postularam Patricia Alencar e Vagner Amaro (2017), a mediação é feita por um animador cultural, o que esvazia as práticas de mediação de leitura literária por parte de pessoas bibliotecárias.

Diante das formações discursivas apontadas no Quadro 1, suspeitamos que há FDs dominantes e há as que as circundam (como aliadas ou opositoras), assim relacionadas a uma rede de memória. No entrecruzamento de inscrições, observamos que, as autorias (cujos discursos investigamos) são afetadas/atravessadas tendo em vista que:

[...] o sujeito não é fonte do sentido, mas se forma por um trabalho de rede de memória, acionado pelas diferentes formações discursivas, que vão representar, no interior do discurso, diferentes posições-sujeito, resultado das contradições, dispersões, descontinuidades, lacunas, pré-construídos, presentes nesse discurso. E o discurso de Divulgação Científica é um bom exemplo de discurso heterogêneo, que contempla diferentes posições-sujeitos em seu interior (Grigoletto, 2009, p. 125).

Há, por um lado, duas formações discursivas estabilizadas – leitura polissêmica em oposição à leitura parafrástica – que geram uma espécie de “norma discursiva” muito associadas ao letramento literário, no primeiro caso, e ao letramento informacional, no segundo. Por outro, ocorre uma zona intermediária dos processos discursivos em foco que faz com que os sentidos se sobreponham – leitura para a fruição e para a informação no mesmo processo. Acontece ainda uma transformação do sentido da leitura literária em função de uma ampliação para o universo das ações culturais. Isto se dá porque

Todo o discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos conscientes, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado

pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço (Pêcheux, 1997, p. 56).

As dissonâncias encontradas nos discursos científicos que definem o termo “leitura” em nossa amostra trazem evidências de que questões de ordem ideológica determinam os processos de produção do discurso sobre a construção social dos sentidos da “leitura literária” indo ao encontro de resultados já encontrados que consideram o termo “leitura literária” de acordo com o enquadramento do processo de “mediação”, conforme já assinalados em Patricia Alencar e Gustavo Saldanha (2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa sobre as definições relacionados à leitura literária evidencia que o estudo sobre as bases conceituais da mediação da leitura, com enfoque na AD, é relevante na medida em que propõe a discussão sobre como o discurso científico constrói memória, à qual pode estar submetido o *modus operandi* de cada pessoa mediadora da leitura e sua ação como práxis dentro de formações culturais específicas e transformadoras.

Revisitar as bases epistemológicas relacionadas à leitura traz novas evidências de que é necessário que a comunidade acadêmica reconheça, no percurso histórico dos estudos informacionais que, se por um lado, a pessoa bibliotecária consagrou seu papel no processo de letramento informacional, por outro lado, a formação literária da pessoa leitora ficou limitada ao espaço escolar, principalmente entre o princípio epistemológico simbólico dos estudos de leitura e de mediação, bem como as correntes epistemológicas convergentes na reflexão teórico-metodológica do fenômeno da leitura, como materialismo histórico, filosofia da linguagem e teorias do discurso.

Este estudo amplia os diálogos entre BCI, Letras e Pedagogia, tendo em vista que a pesquisa discute a maneira como o discurso científico provoca o uso de práticas enraizadas que não motivam a leitura literária. A parceria com profissionais de outras áreas poderá ampliar a relação da pessoa bibliotecária em sua práxis e favorecer a construção de projetos de mediação da leitura em ambientes que fomentam a cultura letrada. Em adição, a discussão apresentada contribui para o desenho epistemológico da “leitura literária” enquanto objeto de investigação biblioteconômico-informacional.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA VELÁZQUEZ, Silvia Concepción; PEDRAZA AMADOR, Elba Mariana. El texto literario en la universidad: una experiencia para el desarrollo del pensamiento crítico. *In*: RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (coord.). **De la lectura académica a la lectura estética**. Ciudad de México: UNAM, 2019. p. 77-93. Disponível em: https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L217/1/L222.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.
- ALENCAR, Patricia Vargas; AMARO, Vagner da Rosa. Práticas de mediação da leitura em bibliotecas da rede SESC. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18., 2017, Marília. **Anais [...]**. Marília: UNESP, 2017. Disponível em: <http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/xviiienancib/ENANCIB/paper/viewFile/313/725>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- ALENCAR, Patricia Vargas; SALDANHA, Gustavo Silva. A leitura em contextos de isolamento social: a humanização pela literatura. *In*: SALDANHA, Gustavo; MARTELETO, Regina. (org.). **A mediação dos saberes em perspectiva: V Colóquio Científico Internacional da Rede Mussi**, Rio de Janeiro: IBICT, 2022. v. 1. p. 351-362. Disponível em: <https://labcotec.ibict.br/omp/index.php/edibict/catalog/view/291/301/1713>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos sobre educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DE TERESA OCHOA, Adriana. La lectura de textos literarios. *In*: RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita. (coord.). **La lectura en el mundo de los jóvenes: ¿una actividad en riesgo?**: Proyecto PAPIIT No. IN405509. México: UNAM, 2011. p. 121-131. Disponível em: https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L54/1/lectura_mundo_jovenes.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez. 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9263>. Acesso em: 3 dez. 2024.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. *In*: FERREIRA, Maria Cristina Leandro; INDURSKY, Freda (org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 123 – 134.

NAVARRO, Pedro. (org.). **O Discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas (1983). *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2008.


PETIT, Michèle. El extraño objeto que nos reúne. *In*: RAMÍREZ LEYVA, Elsa Margarita (comp.). **Lectura: pasado, presente y futuro**: memoria del seminario lectura: pasado, presente y futuro: del 29 de septiembre al 2 de octubre de 2003. México: UNAM, 2005. p. 45-76. Disponível em: https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L125/1/seminario_lectura.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

RICARDI, Sebastián. Argentina: participación cultural, formación ciudadana y acceso a información: un acercamiento a modalidades de promoción de la lectura en las bibliotecas populares. *In*: RAMÍREZ LEYVA, Elsa. M. (coord.). **Encuesta internacional de lectura IFLA para las bibliotecas de América Latina y el Caribe**. México: UNAM, 2013. p. 65-80. Disponível em: https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L15/1/encuesta_lectura_ifla_bibliotecas_alyc.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento desta pesquisa através de bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD Capes), aplicado ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do acordo de cooperação firmado entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - PPGCI IBICT UFRJ, bem como do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

Copyright: Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. 



 tpbci@ancib.org

 [@anciboficial](https://www.instagram.com/anciboficial)