



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS

NAYLANE ARAÚJO MATOS

**SERROLÂNDIA MAIS LEITORA: MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS DE
FOMENTO À LEITURA E DO PERFIL LEITOR SERROLANDENSE**

JACOBINA

2015

NAYLANE ARAÚJO MATOS

**SERROLÂNDIA MAIS LEITORA: MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS DE
FOMENTO À LEITURA E DO PERFIL LEITOR SERROLANDENSE**

Trabalho de conclusão apresentado ao curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Universidade do Estado da Bahia, como atividade parcial requerida pela disciplina TCC 2, para obtenção do diploma de graduação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana C. Salvadori

JACOBINA

2015

Este trabalho é dedicado aos Agentes de Leitura que atuaram na cidade de Serrolândia no período de 2013 a 2014, por, mesmo diante de todas as implicações, dificuldades e inexperiências, terem desenvolvido um trabalho de muita dedicação e boa vontade, contribuindo para uma cidade mais leitora. E aos leitores, para que conheçam um pouco da sua história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, especialmente a minha bisavó D. Nega por toda a preocupação que dedicou a mim desde que vim ao mundo.

À minha madrinha Amélia e seus filhos, meus irmãos, pelo cuidado com a minha educação.

À Elber Matos pelo apoio, compreensão e zelo durante os últimos seis anos da minha vida.

À minha orientadora Juliana Salvadori pela confiança, autonomia e orientações destinadas a este trabalho.

Aos demais professores que fizeram parte dessa jornada tão importante na minha vida acadêmica, especialmente a Roberto Bueno pela generosidade e incentivo e a José Carlos Felix pela dedicação e também confiança.

Às colegas de classe e amigas que me deram suporte aqui em Jacobina, recebendo-me carinhosamente em suas casas: Valquíria Rodrigues, Jailma Oliveira, Girlene Vieira e Renata Ramos.

À grande amiga Amália Catharina por todo suporte, principalmente com as normas da ABNT na construção desse trabalho.

À UNEB pela oportunidade da bolsa PICIN que me proporcionou a possibilidade de explorar esse tema que me inquieta em meio à comunidade onde residi a maior parte da minha vida e onde construí grande parte da minha educação.

Aos Agentes de Leitura do município de Serrolândia, especialmente à coordenadora Nadja Araújo e às funcionárias da Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz pelo apoio e boa vontade para que fosse possível a coleta de dados, bem como os diretores e professores das escolas que dedicaram tempo e informações indispensáveis a esta pesquisa.

A todos o meu muito obrigada!

“[...] querendo agora ser-lhes útil, pretendo preparar um grande banquete daquilo que lhes mostrei e daquele pão especial para semelhante banquete, sem o qual não poderia ser por eles apreciado. Esse banquete é aquele digno desse pão e oferecido com esse alimento que espero que não seja ministrado em vão. Entretanto, que aquele que estiver indisposto evite de participar dele, uma vez que não teria nem dentes, nem língua, nem paladar para tanto. Nem algum cultor de vícios, porque seu estômago está repleto de humores venenosos contrários que impediriam a digestão do alimento.

Aproxime-se, porém, todo aquele que permaneceu na fome humana por causa das preocupações familiares ou civis e se acomode a uma mesa com os outros de igual modo impossibilitados. A seus pés sejam dispostos todos aqueles que se abstiveram por preguiça, que não são dignos de tomar assento tão elevado. Tanto os primeiros quanto estes últimos tomem de meu alimento com pão que a eles darei a provar e a tolerar.”

(Dante Alighieri)

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou investigar, mapear e analisar as práticas de fomento à leitura e o perfil leitor da população de uma cidade do interior da Bahia, Serrolândia. Os dados foram analisados a partir do PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura (2010) e de autores que discutem sobre práticas leitoras, tais como Foucambert (2008), Zilberman (2001), Lajolo (1982), Chartier (1995), Jolibert (1994), Cosson (2014), Soares (2011), dentre outros. Mapeou-se essas práticas em escolas da rede pública e privada da cidade por meio de entrevistas com alunos e professores, questionários semiestruturados e abertos, observações e atividades de leitura que possibilitaram a coleta de dados. Para acompanhar o funcionamento e configuração da Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz foram realizadas entrevistas com funcionários, observações do espaço, e análise dos relatórios trimestrais de controle da frequência da população, número de empréstimo e novas inscrições, acervos consultados e eventos realizados no espaço. A pesquisa, em seu aspecto extensionista promoveu cursos de literatura, fomentando momentos de leitura e analisando o perfil do público atraído. Também, acompanhou-se o projeto Agente de leitura, no município de Serrolândia, investigando como essas iniciativas impactam nos hábitos de ler da população. Esta pesquisa tem como recorte histórico o período de agosto de 2013 à janeiro de 2015. O enfoque dado à leitura, a partir da discussão levantada nesta pesquisa, está em seu aspecto de prática social.

Palavras-chave: Leitura; Leitor; Políticas Públicas; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This work deals with the results of a research which goals were the investigations and mapping of the reading practices and the readers characteristics in a Bahia town, Serrolândia. I analyzed the data from PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura (2010) and authors that discuss about reading practices, like Foucambert (2008), Zilberman (2001), Lajolo (1982), Chartier (1995), Jolibert (1994), Cosson (2014), Soares (2011), and others. The schools practices were mapped through interviews with students and teachers, semi-structured and open questionnaires, observations and reading activities in public and private schools. I followed the operation and configuration of the Gervácio Maciel da Cruz Municipal Public Library through interviews with the staff, physical space observations, and analysis of quarterly frequency reports of population control, loan number and new enrollments, collections consulted and events held in the space. The research realized literature courses promoting reading practices and analyzing the participants. I also followed the Agente de Leitura project in Serrolândia, analyzing its impacts in population. This research was developed from August 2013 to January 2015. The reading focus according to this research is in its social practice aspect.

Keywords: Reading; Reader; Public Policy; Teaching Practices.

LISTA DE SIGLAS

CEM – Centro de Educação Mêmores

CES – Colégio Estadual de Serrolândia

COMAGS – Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

DIBIP – Diretoria de Bibliotecas Públicas do Estado

DLL – Diretoria do Livro e da Leitura

FPC – Fundação Pedro Calmon

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IPL – Instituto Pró-Livro

MinC – Ministério da Cultura

NIS – Número de Inscrição Social

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PMS – Prefeitura Municipal de Serrolândia

PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura

SECULT/BA – Secretaria de Cultura do Estado da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alfabetização e Letramento

26

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência à biblioteca escolar	39
Gráfico 2 – Preferência de gêneros	43
Gráfico 3 – Meio de acesso aos livros	44
Gráfico 4 – Leituras extraclasse	45
Gráfico 5 – Índices de fevereiro a maio	52

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Sr. Gervácio	46
Ilustração 2 – Parte do acervo de literatura	49
Ilustração 3 – Setor da Biblioteca	51
Ilustração 4 – Setor da Biblioteca 2	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES.....	17
1.1 Leitura como prática social e prática escolar: a construção do sujeito leitor	21
1.2 Alfabetização e letramento	25
1.3 Letramento literário	28
1.4 A evolução do livro e sua influência nos modos de ler	31
1.5 O papel das bibliotecas para construção do leitor	32
2. DISCUTINDO A LEITURA A PARTIR DAS INICIATIVAS NA CIDADE DE SERROLÂNDIA/BA	35
2.1 O papel da escola na formação do leitor serrolandense.....	36
2.2 A influência da Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz na construção do sujeito leitor serrolandense	46
3. PROJETO AGENTE DE LEITURA: UMA AÇÃO DO GOVERNO ESTADUAL OPORTUNIZANDO PERSPECTIVAS DE FOMENTO À LEITURA NA BAHIA.....	54
3.1 O que é e como funciona o projeto agente de leitura	54
3.2 As ações e as implicações	56
3.3 Os agentes e o público.....	59
3.4 O leitor	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICES E ANEXOS.....	76

INTRODUÇÃO

*Tropeçavas nos astros desastrada
Quase não tínhamos livros em casa
E a cidade não tinha livraria
Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando pra a expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo.*

*Tropeçavas nos astros desastrada
Sem saber que a ventura e a desventura
Dessa estrada que vai do nada ao nada
São livros e o luar contra a cultura.*

[...]

(Caetano Veloso)

Quase sem livros em casa e vivendo numa cidade sem livrarias (Serrolândia/BA), tornei-me leitora, primeiramente, pela experiência escolar, depois fui aproveitando cada oportunidade de ter contato com o livro, principalmente na casa da minha Mãe, minha madrinha Amélia, onde meu objeto de desejo ocupava as prateleiras de um móvel antigo. Eram livros diversos: contos de fadas, poesias, romances, enciclopédias... Eu passeava por cada um deles durante todas as minhas férias desde o Ensino Fundamental I até o Fundamental II. Lia-os e relia-os, incessantemente, sem me cansar. Desde clássicos como *Cinderela* à histórias desconhecidas como *A roupa do rei*. Desde romances de Clarice à enciclopédias *Barsa*. Lembro-me do cheiro, da forma, das cores, do silêncio no casarão antigo e da temperatura do piso de madeira. Os poucos livros que ganhei, fiz deles bom proveito. Em 2011, doei-os para a Biblioteca Pública Municipal de Serrolândia, Gervácio Maciel da Cruz.

Na adolescência afastei-me das leituras e, resistente àquelas requeridas para as atividades escolares, lia o que estava fora do cânone. Autores desconhecidos, títulos estranhos, estes sim prendiam a minha atenção. Ao me deparar com a disciplina *Panorama da produção literária* na universidade, senti o peso de não conhecer os clássicos¹. Foi uma experiência dura

¹ Concepção de clássico proposta por Ítalo Calvino, na obra *Por que ler os clássicos?* “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras das memórias, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.” (CALVINO, s/d, p. 10-11) disponível

e muitos questionamentos surgiram, principalmente porque notei que aquela deficiência não era apenas minha, mas, também, dos demais colegas. Todos, estudantes de Letras, sem bagagem suficiente de leitura, e então, a inquietação: como nos constituímos leitores? Quais as razões ou circunstâncias pelo déficit nas práticas de leitura?

Foi então que eu e a colega Valquíria Rodrigues, no final do primeiro semestre de 2013, decidimos escrever um projeto de intervenção a fim de preparar os novos alunos do curso para enfrentar as disciplinas de literatura com menos dificuldade, já que havíamos identificado a pouca familiaridade com os textos literários e com as estratégias e propostas de leitura e interpretação que tais textos suscitam e alimentam. Sob orientação da professora Juliana Salvadori construímos subprojetos para o projeto de Iniciação Científica, PICIN – UNEB, *Entrando no bosque/sertão: mapeamento e formação de redes de leitores*, realizados entre agosto de 2013 a julho de 2014, perfazendo, portanto, um ano de pesquisa. Durante esse período, despertei-me para a participação em eventos acadêmicos, expondo pôster, apresentando comunicação oral, publicando. Fui premiada na XVIII Jornada de Iniciação Científica, isso me possibilitará participar e apresentar os resultados desta pesquisa na Jornada Nacional de Iniciação Científica, a ser realizada em julho do ano corrente.

Pensando em seu aspecto extensionista, o projeto configurou-se a partir destas oficinas de leitura e palestras ministradas por nós discentes – nas quais trabalhamos obras clássicas como *Alice no país das Maravilhas*, *O morro dos ventos uivantes*, *Sherlock Holmes*, *Jane Eyre*, *Sonetos de Shakespeare*, etc. – e coordenadas pelos professores da área de literatura do curso – a saber, pela professora orientadora e pelo professor José Carlos Felix. As sessões foram abertas ao público em geral, acadêmico ou não, a fim de delinear o perfil desses leitores, perguntávamos, sobre eles: quem são? Quais obras os motivam? Quais os repelem? De que modo se dá o contato com esse objeto livro? Por quais outros meios e modos se dão essas práticas de leitura? Como a tecnologia impacta nessas práticas?

Analisar e refletir sobre as práticas de leitura dos estudantes de Letras, foi a inquietação inicial que me levou a realizar esta pesquisa. Ao delimitar o objeto, parti do interesse de traçar esse perfil leitor do estudante que chega a esse curso – considerando a minha história de leitura e minhas dificuldade com esta prática ao chegar no curso – sendo oriundo da cidade de Serrolândia/BA, assim como outros colegas. E, portanto, não seria possível traçar esse perfil sem antes mapear as práticas de fomento de que dispõe a cidade.

Desse modo, o objetivo central do meu subprojeto de pesquisa e extensão *Serrolândia mais leitora* foi o de investigar, mapear e analisar as práticas de leitura da população de

Serrolândia, seu perfil leitor, promovendo acesso à leitura e ao livro, bem como fomentar a leitura, por meio de oficinas, palestras, rodas de leitura e minicursos, trabalhando, desse modo, não somente com o leitor especializado, mas principalmente com o leitor comum, a fim de mapear e fomentar as práticas de leitura na Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz, compreendendo assim, o papel deste espaço leitor e possivelmente redefiní-lo, visto que se trata de um espaço recente, reivindicado pela população, mas pouco frequentado desde a sua inauguração.

Os dados foram analisados a partir do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL-2010) e de autores que discutem sobre práticas leitoras, tais como Foucambert (2008), Zilberman (2001), Lajolo (1982), Chartier (1995), Jolibert (1994), Cosson (2014), Soares (2011), dentre outros. Mapeou-se essas práticas em escolas da rede pública e privada da cidade, por meio de entrevistas com alunos e professores, questionários semiestruturados e abertos, observações e atividades de leitura que possibilitaram a coleta de dados. Para acompanhar o funcionamento e configuração da Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz foram realizadas entrevistas com funcionários, observações do espaço e análise dos relatórios trimestrais de controle da frequência da população, número de empréstimo e novas inscrições, acervos consultados e eventos realizados no espaço. A pesquisa, em seu aspecto extensionista promoveu cursos de literatura, fomentando momentos de leitura e analisando o perfil do público atraído. Também, acompanhou-se o projeto *Agente de leitura*, no município de Serrolândia, investigando como essas iniciativas impactam nos hábitos de ler da população.

Julgo este trabalho relevante, primeiramente por abordar um tema que entra em pauta não somente no meio acadêmico, mas que também vem sendo discutido por meio de políticas públicas, tornando-se uma preocupação nacional. E, principalmente, por apresentar dados que servirão para repensar as práticas de leitura na minha cidade. Tais dados poderão ser acessados por professores, diretores de escolas públicas e privadas, bibliotecários, e demais agentes de leitura, bem como pela sociedade civil e pelo poder público, para que se discuta e se proponha ações efetivas de fomento à leitura na comunidade. Ademais, no decorrer deste trabalho, pude contribuir, por meio das atividades de intervenção, com a disseminação da leitura, não apenas em âmbito escolar, mas em diferentes espaços e com diversos públicos, tendo a oportunidade de cooperar para uma Serrolândia mais leitora.

Tomo a liberdade de parafrasear o poeta Dante, já citado na primeira epígrafe, e digo-lhes que o alimento deste banquete será disposto em três capítulos. Sendo o primeiro, o capítulo teórico, no qual discuto as concepções de leitura, as implicações escolares na construção do sujeito leitor, os conceitos de alfabetização e letramento, bem como letramento literário, a evolução do objeto livro e o papel das bibliotecas nas práticas leitoras. No segundo, discuto a

leitura a partir das práticas na cidade de Serrolândia/BA, mais especificamente em escolas da rede pública e privada e na Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz. Por fim, o terceiro capítulo apresenta e analisa o projeto *Agente de leitura*, do qual também participei no período de outubro de 2013 a setembro de 2014.

As análises apresentadas no segundo capítulo foram feitas a partir do acompanhamento em instituições escolares públicas e privadas por meio de observações, entrevistas e questionários pensados a partir de autores que discutem a leitura. Os instrumentos de coleta de dados, possibilitaram informações sobre as práticas leitoras dos alunos – o seu contato com o objeto livro e a forma de aquisição de material para leitura – as práticas leitoras dos docentes – suas experiências com leitura, suas crenças e metodologia – e o funcionamento das bibliotecas escolares – espaço, acervo e mediação.

Para análise da influência da Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz na construção do sujeito leitor serrolandense, foram realizadas observações e uso do diário de campo sobre informações cedidas pelos funcionários do espaço, além da análise de relatórios trimestrais de controle da biblioteca, desde sua inauguração em fevereiro de 2011 até 2014. Além dos registros fotográficos do espaço físico e dos resultados das atividades de intervenção desenvolvidas por mim e orientadas pelo professora Juliana Salvadori.

O terceiro capítulo apresenta o projeto *Agente de Leitura* e analisa sua proposta na cidade de Serrolândia. As informações apresentadas são resultado da minha experiência no projeto. Ademais, apresento dados que dizem respeito aos hábitos leitores dos agentes de leitura, suas concepções acerca da leitura e o desenvolvimento de seus trabalhos com a comunidade. Bem como, o perfil do público atendido pelo projeto e as atividades de intervenção realizadas com a população e com os próprios agentes.

1. A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES

[...] compreensão, entendo por esta palavra o conhecimento de outras matérias, que permitam que o símbolo seja iluminado por várias luzes, relacionado com vários outros símbolos, pois que, no fundo, é tudo o mesmo. Não direi erudição, como poderia ter dito, pois a erudição é uma soma; nem direi cultura, pois a cultura é uma síntese; e a compreensão é uma vida. Assim certos símbolos não podem ser bem entendidos se não houver antes, ou no mesmo tempo, o entendimento de símbolos diferentes.
(Fernando Pessoa)

De acordo com Chartier (2005), em um diálogo nominado *A leitura e sua aprendizagem*, nos anos 1970-80, as discussões sobre leitura estavam sob o domínio de pedagogos. Costa (2009), em seu texto *A leitura em experiências práticas*, afirma que até os anos de 1980-90, no âmbito da educação e para o público não especializado, a concepção de leitura se restringia a aprender a ler, isto é, decodificar. A partir de então o tema entra em pauta das grandes universidades e grupos de pesquisa e sai dos limites da sala de aula. Em outras palavras, as questões relacionadas à leitura começaram a interessar ao poder público. Um dos indícios desse interesse é o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) formulado pelo Governo Federal, bem como outras iniciativas de fomento a esta prática, como o projeto *Agente de Leitura* – a ser abordado no capítulo três –, idealizado e levado a cabo pela Fundação Pedro Calmon (FPC), vinculada à Secretaria de Cultura do Estado da Bahia (SECULT).

O PNLL foi instituído em 10 de agosto de 2006, pelos ministros da Cultura e da Educação. E, em 01 de setembro de 2011, foi instituído por meio do decreto Nº 7.559, firmado pela presidente Dilma Rousseff. De acordo com informações divulgadas no site do Ministério de Cultura (MinC)²:

As diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil (e, em particular, à biblioteca e à formação de mediadores), apresentadas neste Plano, levam em conta o papel de destaque que essas instâncias assumem no desenvolvimento social e da cidadania e nas transformações necessárias da sociedade para a construção de um projeto de nação com uma organização social mais justa. Elas têm por base a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável.

² Informações disponíveis em: <<http://www.cultura.gov.br/pnll>>. Acesso em: 29 mai. 2015.

Para tanto, o Plano se organiza em quatro eixos, sendo eles: 1) Democratização do acesso; 2) Fomento à leitura e à formação de mediadores; 3) Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico e; 4) Desenvolvimento da economia do livro.

Segundo o MinC, pretende-se conferir a este Plano a dimensão de uma Política de Estado, de natureza abrangente, que possa nortear, de forma orgânica, políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidos no âmbito de ministérios – em particular os da Cultura e da Educação –, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e, em especial, todos os setores interessados no tema. Contudo, deve-se pensar em políticas públicas de leitura com continuidade e investimentos, implementando políticas permanentes que atuem de forma coordenada para o aumento do número de leitores, assim como, de acesso aos materiais de leitura. Enquanto estes programas não forem consolidados como uma política pública, haverá sempre o risco de descontinuidade.

Após a elaboração PNLL, em unidades da Federação e em Municípios, iniciaram-se discussões locais e regionais para a implantação de planos em nível estadual, distrital e municipal. Antes de discutirmos sobre essas iniciativas de fomento à leitura, a saber, a Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz, inaugurada em 19 de fevereiro de 2011, na cidade de Serrolândia/BA e o projeto *Agente de Leitura* do qual participei da seleção e atuei, no período de outubro de 2013 a setembro de 2014, também no município de Serrolândia – iniciativas estas que contemplam dois dos eixos estipulados pelo PNLL: a biblioteca e o mediador/agente de leitura – iniciaremos por discutir o conceito de leitura e suas implicações.

Para Matencio (2005), a leitura tem sido abordada sob dois grandes polos: o que trata dos aspectos cognitivos na aprendizagem e desenvolvimento dessa atividade e o que aborda a leitura como prática social. Para a autora, “mais do que simplesmente encarar as operações cognitivas pelas quais é tratada a informação na leitura”, deve-se “abordar as variáveis sociais, culturais e circunstanciais envolvidas na atividade de produção de sentidos” (p. 17). Quando a leitura sai da sala de aula e passa a ser discutida amplamente, como perceberemos com a discussão a seguir, o seu conceito deixa de estar restrito à decodificação de um código linguístico, mesmo porque reconhecer e decodificar não significa propriamente compreender e interpretar. Segundo Costa (2009), no mesmo texto citado, o ato de ler, isto é, transformar em um texto que tenha significado e sentido informações de ordem verbal e/ou imagética, demanda interpretação:

Ler é sempre interpretar. Palavras ou imagens provocam de imediato no leitor e no espectador a busca de significados para o que vê. O exercício para essa capacidade humana de projetar sentidos sobre os textos resulta numa aprendizagem contínua. Aprendemos a ler, lendo. Aprendemos a interpretar, interpretando. Aprendemos a nos

interessar pela leitura à medida que o processo de significação adquire cada vez mais importância a nossos olhos. (COSTA, 2009, p. 31)

Na justificativa do PNLL o conceito de leitura é rediscutido a partir do relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA-2000)³, analisando os índices apontados pelo programa. Preocupante, aponta a justificativa, é o nível de letramento dos estudantes brasileiros quando comparado ao esperado para cada fase e em relação aos demais países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Desse modo, a leitura não se resume à decodificação e compreensão literal de textos escritos, mas à capacidade de compreensão e utilização de textos de várias naturezas, capacidade de relacioná-los e de interpretá-los, indo além da superfície textual – isto é, sendo capaz de sair do dito ao não dito, mas implícito, pressuposto ou possível de ser inferido, operações de ordem complexa. Aprender a ler, nesta perspectiva, é não se deixar estar às margens (ou pelas margens) do texto e do contexto – social, histórico, econômico etc. – no qual este texto é produzido e circula, visto que os “valores atribuídos à leitura expressam a visão, numa sociedade de classes, dos grupos que mantêm a posse e o controle das produções” (SOARES, 2001, p. 20)

De acordo com Lajolo (1982), ler não é decifrar o sentido de um texto; é ser capaz de atribuir significado e relacioná-lo com outros textos significativos, reconhecendo nele o tipo de leitura que o autor pretendia, entregando-se a esta leitura ou rebelando-se contra ela, propondo outra não prevista. Esta concepção define a habilidade do alfabetismo pleno, ou seja, pessoas capazes de ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos e identificar fontes, como menciona o PNLL na sua justificativa, citando dados retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep, 2003) e do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). O plano também aponta que se por um lado o número de analfabetismo tem diminuído no Brasil, o índice de letrados também diminui, restringindo-se à apenas 26% da população brasileira e que:

(...) de acordo com especialistas, umas das principais causas do elevado índice de alfabetismo funcional e das dificuldades generalizadas para a compreensão vertical da informação escrita se localiza na crônica falta de contato com a leitura, sobretudo entre as populações mais pobres. (PNLL, 2012, p. 38)

³ O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), foi criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de avaliar, nos estudantes de cada país participante da organização, as habilidades de ler e escrever, interpretar textos, usar a escrita em situações cotidianas e opinar.

Perini (2005), em seu texto *Pelos caminhos da perplexidade: uma receita para ler sem entender*, utiliza como exemplo o texto literário e o texto informativo⁴ para abordar questões relacionadas à compreensão do texto – o ato de ler, propriamente dito. Para o autor:

Entender um texto informativo é retirar dele informações e integrá-las em um sistema de conhecimentos preexistente na memória, de modo a construir uma espécie de “paisagem mental” coerente e ancorada em conhecimentos prévios. Sabe-se que esse processo depende crucialmente da participação ativa do leitor, que, longe de ser um simples receptáculo para a informação do texto, colabora ativamente na construção da paisagem mental. Isso se verifica desde os níveis mais restritos (identificação das letras do alfabeto, por exemplo) até os mais abrangentes (compreensão do tópico central, dos subtópicos do texto e das relações entre eles). Um texto bem compreendido permite, ainda, a formulação de inferências de caráter lógico ou de expectativas de diversos tipos. O resultado é, portanto, um sistema de informações extremamente rico e complexo. Aí reside a grande força do texto escrito, e aí estão igualmente os grandes problemas do leitor. (PERINI, 2005, p. 37)

O conceito de compreensão de um texto escrito apresentado pelo autor conversa diretamente com as ideias trazidas por Costa (2009) e pelo PNLL. Ler, portanto, está para além da decodificação do código linguístico e implica a ativação de repertórios e saberes prévios que se relacionam e dão sentido ao texto – o que o autor denomina de “paisagem mental” construída pelo leitor. Contudo, ao se referir ao texto literário, o autor defende a ideia de apreciação e de fruição – conceito a ser definido na próxima seção –, afirmando que esse tipo de texto depende de “ingredientes muito menos racionais” e comparando a sua apreciação a da música, por exemplo, “onde a referência a coisas do mundo real e as relações de ordem lógica são secundárias” (p. 39). Ao dizer que os textos literários e informativos apresentam linguagens diferentes e, portanto, interpretações distintas, o autor afirma a importância de identificação do gênero para que seja possível saber onde se quer chegar, dito de outro modo, identificar o gênero do texto⁵ se torna indispensável para compreensão dele. No entanto, compreendo que a ativação de repertórios não é uma demanda apenas dos textos informativos, como o autor aponta, mas, também, dos textos literários, assim como não apenas os textos informativos apresentam linguagem abstrata e a referência a coisas do mundo real também se aplicam aos textos literários.

No mesmo texto de Perini, uma das justificativas para os problemas com a leitura se encontra na escola, onde, segundo ele, os professores de Língua Portuguesa se baseiam quase exclusivamente no trabalho com textos literários e, por isso, os alunos são intensivamente treinados na interpretação desses textos, utilizando estratégias que não se aplicam aos demais

⁴ O autor utiliza o termo informativo para texto informativos e argumentativos.

⁵ Nesta pesquisa, a concepção de gênero textual está atrelada à definição de Marcuschi (2002, p. 4), conforme citado por Pinto (s/d), de que estes “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam algumas propriedades funcionais e organizacionais características, concretamente realizadas”.

gêneros. Não obstante, sabemos que esse tipo de texto tem sido pouco utilizado na sala de aula e conjecturamos que um aluno apto a ler e compreender o texto literário também estaria apto a ler e compreender textos de outros gêneros, como argumenta Zilberman (2007), em entrevista sobre leitura na escola⁶, que “quem lê bem um conto ou um poema, lê bem uma notícia de jornal ou um manual de história ou de química”, pois, embora utilizando diferentes estratégias, é necessário que se tenha conhecimento prévio e o ative-o para significar a leitura de quaisquer gêneros.

Desse modo, discutiremos a seguir as implicações das práticas escolares quanto à leitura e sua disparidade em relação às práticas sociais na construção do sujeito leitor – sujeito leitor autônomo, crítico, conhecedor de seus fazeres, capaz de intervir em sua comunidade, deixando de estar às margens da sociedade –, visto que o enfoque dado à leitura nesta pesquisa está em seu aspecto de prática social.

1.1 Leitura como prática social e prática escolar: a construção do sujeito leitor

Para Jolibert (1994) ler é um ato realizado em situações reais de vida; é ler o nome de uma rua, uma placa e até um livro, no momento em que se precisa realmente deles, “é lendo de verdade, desde o início que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler” (p. 15). Este modo de pensar a leitura, nos coloca a seguinte questão, ainda por ser respondida: Qual a implicação desta concepção de leitura para o modo como a escola pensa o ler e mesmo as iniciativas de fomento à leitura?

Do mesmo modo, Foucambert (2008) menciona que atribuir a paternidade da leitura ao aprendizado de decifrar o código é um erro; a leitura, em seu valor afetivo e relacional, é um constituinte do meio de vida do ser humano, e isto não se limita ao deciframento. Indo contra o senso comum, o autor ressalta que “seríamos tentados a dizer que” (p. 110), mesmo sem a escola, uma criança viria a aprender a ler, visto que ela vive em um mundo de comunicação escrita em que a leitura se torna um fenômeno social, assim como a fala. Ademais, delega-se unicamente à escola a função de ensinar a ler, começando pela alfabetização e chegando ao estímulo, atingindo a leitura por fruição, todavia, se isso não acontece, há comprometimento com a continuidade das leituras após o período escolar. Embora o problema da leitura ultrapasse esse meio, é preciso refletir questões escolares ligadas a essa prática, visto que ela (a leitura) “é

⁶ Entrevista realizada por Meire Cavalcante, publicada em agosto 2007 com o título “*Para que a juventude leia mais*”, na revista Escola – Abril. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/juventude-leia-mais-423892.shtml>>

uma prática social que preenche uma função de comunicação, mas sua aprendizagem, através da escola, é uma realidade social”. (FOUCAMBERT, 2008, p. 21)

Ainda segundo o autor, o problema da leitura na escola começa quando a criança é iniciada a ler e precisa enfrentar um ensino de leitura que se concorda difícil e qual se espera ser bem sucedido, pois se não houver avanços, há reprovações. Desse modo, as frustrações não são raras e a escola adquire nos alunos um hábito que dificilmente será abandonado em seguida: o de ver a leitura como algo obrigatório. “A criança deve aprender a ler e tudo fica suspenso à espera dessa acontecimento” (p. 23). Aprender a ler, nessa perspectiva, consiste em aprender a decodificação do código linguístico, o processo de alfabetização. Sendo este um processo artificial e difícil para a criança, distante das suas vivências, diferente de atividades aprendidas espontaneamente, por isso, o aluno se torna um leitor que dispõe de uma habilidade desligada de seu dia-a-dia.

Esses conceitos a respeito da definição da leitura e do que compreende o ato de ler vão diretamente ao encontro de como se pensa o aprendizado desta e do papel da escola na formação do aluno/leitor. A leitura está intimamente ligada à vida escolar e é, por muitas vezes, vista como meio para um fim, como, por exemplo, ler e interpretar enunciados de exercícios/atividades, ler e “interpretar” textos com fins avaliativos, enfim, ler como um dos requisitos para se passar de ano, daquela série. Contudo, é preciso ter em mente que, como menciona o PNLL (2013), citando dados do *Retratos da leitura no Brasil*⁷, edição de 2007, o maior número de leitores – com os índices mais altos de leitura, quase o dobro da média nacional, passando de 1,8 para 4,7 livros lidos por habitante – se encontra presente no âmbito escolar, na idade de 5 a 14 anos. Em outras palavras, os índices de leitura aumentam significativamente quando considerada a leitura dos livros didáticos e outros recomendados pela escola. Isto certifica a importância dos livros didáticos e demais leituras escolares para a construção do sujeito leitor no Brasil, mas também aponta certa falha na formação de um leitor independente – ao sair dessa faixa etária, o número de livros lidos cai drasticamente.

Dito de outro modo, a leitura parece ser prática extensiva apenas no período em que o brasileiro está na instituição escolar e isso pode estar relacionado aos problemas desta instituição quanto à leitura como prática discursiva/social, “que [deveria] preenche[r] uma

⁷ O Retratos da Leitura é um projeto desenvolvido pelo Instituto Pró-Livro, que se tornou referência como o primeiro e único estudo em âmbito nacional sobre o comportamento leitor do brasileiro. Este estudo reflete acerca das principais mudanças no comportamento do leitor por região e segundo perfil dos leitores. Também traça um histórico de indicadores e relaciona resultados aos investimentos e políticas de governo e ações da sociedade voltadas ao fomento à leitura e o acesso ao livro.

- O Instituto Pró-Livro (IPL) é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Informações disponíveis em: <<http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>> Acesso em: 02 jun. 2015.

função de comunicação”. (FOUCAMBERT, 2008, p. 21). Logo, é preciso pensar que, por um lado, delega-se unicamente à escola a função de ensinar a ler, começando pela alfabetização, e esta o faz formalmente, apartada; por outro lado, os leitores por ela formados leem o que é demandado, mas também apenas o que é permitido, chancelado, isto é, o que é apresentado de forma bastante limitada nos livros didáticos. Pensar a leitura como prática discursiva e social integrada às vivências leitoras da criança/aprendiz parece ser um dos desafios da escola, pois, como aponta Foucambert (2008), “enquanto aprender a falar ou caminhar, ou mesmo aprender a arte de contar com os dedos, conservam um caráter natural e alegre, o aprendizado da leitura se aproxima continuamente, para os pais, para as crianças e para professores, da tragédia” (p. 24).

Nessa perspectiva, há outros autores como Silva & Zilberman (2001) que apontam o desafio do aprendizado da leitura e sua relação com a instituição escolar:

Ler dissolve-se entre as obrigações da escola, não se associando às diferentes modalidades de texto com que a criança está envolvida e que estimulam sua atividade consumidora. Desvinculado de seu objeto, o ato da leitura torna-se intransitivo e inexplicável (...). (SILVA & ZILBERMAN, 2001, p. 13-14)

A formação do leitor comum – que na concepção de Woolf (1925) se configura como aquele leitor que passou pela experiência da leitura desinteressada e que lê por fruição – além de ser uma responsabilidade social é, hoje, também uma responsabilidade escolar. Esta (a escola) por sua vez, pode e deve conceber esta formação interligada às demais áreas de conhecimento, como argumenta Costa (2009) quando defende que a leitura deve ser trabalhada de modo transdisciplinar. No entanto, há vários problemas na escola quanto à formação do leitor, visto que as atuais iniciativas de fomento à leitura levam em conta a relevância de um ator importante, a saber, a do mediador de leitura – sendo a definição de mediador uma muito simples: um leitor experiente que faça a intermediação entre o leitor iniciante e o texto. Na escola, esse papel deveria ser desempenhado principalmente pelo professor, mas muitas vezes este profissional também não é um leitor comum/experiente, isto é, não vive essa experiência e não está consciente do seu papel de agente de leitura, logo, não está preparado para fazer essa mediação. Uma das possibilidades de transformação do ensino da leitura no âmbito escolar consiste, também, em termos professores que sejam leitores experientes, sobretudo, para que sejam capazes de intermediar as leituras em sala:

O critério de suficiência somente poderá ser atendido quando e se os professores assumirem, *como sujeitos*, o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula, dos livros, das situações de leitura. Mais especificamente, quando encarem o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler. (SILVA & ZILBERMAN, 2001, p. 111) [grifos dos autores]

Além disso, a prática de leitura na escola restringe-se, em geral, ao livro didático. Este por sua vez, como afirma Perini (2001), deveria ser bem explorado pelo aluno para sua construção leitora, por se tratar de um material escrito a que tem acesso relativamente amplo e prolongado, visto que se trata de um recurso caro, que demanda uso. Ademais, o distanciamento entre o conteúdo apresentado por esses materiais e a realidade do aluno o faz se sentir incapaz de ler. Sendo assim, os alunos são expostos a padrões de interpretação que os podam e os levam a pensar a leitura como algo obrigatório e não prazeroso. Deste modo, o educador se esquece que a sua intervenção impacta significativamente na interpretação e posição do aprendiz quanto às leituras propostas, como sugere Rouxel (2013). A autora ainda defende que ao invés de evitar os erros dos alunos, deve-se aproveitar cada experiência, a fim de promover a eles o prazer e disposições de interferir de forma positiva e contribuir para a construção de um sujeito leitor crítico. Ler, nesta concepção, é convidar o aluno a interferir no texto de maneira livre, aceitando os riscos da aventura interpretativa, ainda que abordando a liberdade do leitor e dos limites interpretativos, “ensinando-os a evitar uma subjetividade desenfreada” (p. 20), pois eles (os alunos) “são capazes de compreender que existem muitas maneiras de ler e que uma leitura socializada impõe regras” (p. 22). Logo, a sala de aula é – ou deveria ser – um espaço propício para negociação de sentidos e para se chegar a um consenso interpretativo:

A sala de aula representa assim o papel de regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “tipos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação de jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. (ROUXEL, 2013, p. 23)

Postas essas implicações relacionadas às práticas de leitura escolares e como estas se relacionam com às práticas sociais, podemos afirmar que nos últimos anos a Escola tem feito seu papel no que diz respeito ao processo de alfabetização, como apresentado pelo PNLL (2010, p.37) “de acordo com o Mapa do Alfabetismo no Brasil (Inep, 2003), a evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, diminuiu de 65,3% em 1900, para 13,6%, em 2000”. Contudo, apenas 26% da população brasileira foram classificados no nível pleno de alfabetização, ou seja, apenas $\frac{1}{4}$ da população compreende textos mais longos e tem a capacidade de relacioná-lo com outros textos.

Para Chartier (2005), “sabe-se ler quando se compreende, ou seja, quando não se colocam mais, salvo exceções, questões sobre as palavras, mas, sim, sobre o conteúdo do texto”

(p. 52). O que significa dizer que, o ato de ler não demanda apenas alfabetização, mas, também, letramento – termos a serem discutidos na próxima seção. Ao ler, o leitor – sujeito letrado – tem a condição de ativar repertórios e conhecimento prévio de mundo que significam e efetivam a sua leitura.

1.2 Alfabetização e letramento

Ao discutir a leitura é importante estabelecer os conceitos de alfabetização e letramento a fim de esclarecer que há, como aponta Soares (2011, p. 36), “uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado*”. Dito de outro modo, ser alfabetizado – aprender a tecnologia de ler e escrever – não significa estar letrado – saber fazer uso da leitura e escrita para envolver-se nas práticas sociais que demandam a leitura e escrita.

A autora ainda faz a importante observação:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la com sua “propriedade”. (SOARES, 2011, p. 39) [grifos da autora]

Do mesmo modo, Costa (2009) afirma que:

A inserção no mundo da escrita se dá por meio de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização – e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (COSTA, 2009, p. 76-77)

Diante do que é posto pelas autoras e as concepções de leitura expostas na primeira seção deste capítulo, compreendo que ter aprendido a ler e escrever – alfabetização – não efetiva práticas de leituras, visto que sua concepção não está atrelada à decodificação da língua escrita, mas à compreensão e uso dela em situações sociais reais. Ademais, é importante considerar o analfabeto digital, ou seja, o indivíduo que não desenvolveu a habilidade de fazer uso das novas mídias, e portanto, não está apto a usar efetivamente esta tecnologia nas práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura, o que também denominaríamos de letramento.

Deve-se ressaltar, como Soares (2011, p. 15) o faz, que “letramento é a palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80 [do século passado] [...] que ela surge no discurso dos especialistas das áreas”. Segundo a

autora, letramento é uma versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*. Literacy, por sua vez,

é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, torna-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos, e até mesmo econômicos [...]. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passar a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (SOARES, 2011, p. 17-18)

Para a autora, o fenômeno do letramento “só recentemente se configurou [no Brasil] como uma realidade em nosso contexto social”, pois “antes [...] nosso problema era o do “estado ou condição de analfabeto” – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber outra realidade [...] e, por isso, o termo *analfabetismo* nos bastava” (SOARES, 2011, p. 20). Costa (2009) também afirma que, com a chegada desse novo termo repensou-se a capacidade de leitura e escrita de uma pessoa e estabeleceu-se novos parâmetros para o conceito de texto, que deixou de se restringir à linguagem verbal presente nos livros para a textualização de escritos em diferentes gêneros. Contudo, como ela ressalva, esse novo conceito “não superou o exercício da alfabetização, que continua a ser etapa necessária ao desenvolvimento de capacidades cada vez mais complexas do letramento” (p. 77). Ou seja, o processo de alfabetização é importante e fundamental para o processo de letramento, ambos são complementares, todavia, estar alfabetizado não significa estar letrado. Apenas com alfabetização não há constituição de leitores e escreventes competentes, efetivos.

A tabela a seguir é uma adaptação da apresentada por Costa (2009, p. 77-78), no livro *Sempre viva, a leitura*, e ilustra de modo didático as diferenças entre alfabetização e letramento.

Tabela 1: Alfabetização e letramento

<i>Perspectiva</i>	<i>Alfabetização</i>	<i>Letramento</i>
Conceito	Processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas necessárias para a prática da leitura e da escrita.	Desenvolvimento e uso efetivo de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) em práticas sociais que envolvem a língua escrita.
Aprendizagem	Habilidade de decodificar grafemas em fonemas.	Uso efetivo e competente da leitura e da escrita em práticas sociais concretas.
Modos de escrever e modos de ler	Habilidades motoras; aprendizagem de uma postura corporal adequada para ler e escrever; habilidade de uso de	Capacidade para ler e escrever para atingir diferentes objetivos; habilidade de orientar-se pelos protocolos de

	instrumentos de escrita; habilidade de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página; habilidade de organização espacial do texto na página; habilidade de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê.	leitura que marcam o texto, bem como lançar mão deles para escrever; adotar atitudes de efetiva inserção no mundo da escrita por fruição; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais.
--	--	--

Fonte: Adaptado de Costa (2009).

Souza (2012) et al., no livro intitulado “*Letramentos no ensino médio*” definem letramento como:

O conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever e-mails, ler legendas em filmes, identificar tópicos centrais em textos científicos e relacioná-los a outras informações, compreender uma fábula lida oralmente por alguém, ministrar um seminário, organizado a partir de planejamento escrito etc. (SOUZA, CORTI & MENDONÇA, 2012, p. 15)

As autoras ressaltam que “são várias as práticas de letramento nas quais os jovens [todos (crianças e adultos)] se engajam diariamente” (p. 15) e que “essas práticas estão associadas aos mais diversos domínios da vida humana (escola, igreja, trabalho, lar, etc.)” (p. 22).

Para tornar ainda mais didático o conceito de letramento, vejamos a seguir um poema escrito por uma estudante norte-americana sobre sua experiência pessoal de letramento, apresentado por Soares (2011), em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*.

O que é letramento?

Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática. Letramento é diversão	1
é leitura à luz de vela ou lá fora, à luz do sol	2
São notícias sobre o presidente, o tempo, os artistas da TV e mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo. É uma receita de biscoito, uma lista de compras, recados colados na geladeira, um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos	3

Viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama, 4
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
Manuais, instruções, guias, 5
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem, 6
um mapa de quem você é,
e de tudo que pode ser.

Como poetizado na parte 1 (um) do poema, letramento não é como o processo alfabetização que é marcado por treinos a fim de estabelecer relações entre fonemas e grafemas; 2 (dois): letramento é fruição (vide seção 1.1); 3 (três): é fazer uso da leitura e da escrita para questões práticas e reais do dia-a-dia; 4 (quatro): é viajar e vivenciar diferentes experiências por meio das histórias encontradas nos livros – letramento literário, a ser discutido na próxima seção; 5 (cinco): é fazer uso da leitura e da escrita para se orientar no mundo; 6 (seis): por fim, letramento é, descobrir sobre si e constituir-se através da leitura e escrita.

A parte 4 (quatro) do poema deixa implícita a possibilidade de conhecermos e vivenciarmos diferentes sensações através da leitura do texto literário. Essa experiência, bem como a leitura deste poema – e o conceito de leitura aqui é o mesmo definido na primeira seção deste capítulo – demanda, não somente alfabetização, mas, também, letramento, nesta situação específica, letramento literário. Este tipo de texto, precisa ser distinguido, ou seja, “não pode ser tratado da mesma maneira que um texto informativo (como uma carta ou um ensaio científico),” pois “a literatura faz da linguagem um uso particular, explorando as potencialidades linguísticas, em busca de efeitos estéticos surpreendentes” (COSTA, 2009, p. 81). Segundo a autora, esta distinção do texto literário deve ser feita “para que a formação literária não permaneça em nível de letramento linguístico” (COSTA, 2009, p. 81). Desse modo, vejamos a seguir o conceito e as implicações do letramento literário.

1.3 Letramento literário

Segundo Cosson (2014), o letramento literário possui uma configuração diferenciada e especial. Ou seja, ele se distingue do letramento linguístico, e como o próprio nome explicita, se trata do letramento que se constitui via textos literários. Este letramento:

Compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu domínio efetivo. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014. p. 12)

De acordo com o autor, o letramento literário precisa acompanhar três etapas do processo de leitura:

A aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experimentar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, neste caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona ao seus usuários. (COSSON, 2014. p. 12)

A habilidade de desenvolver este letramento não está vinculada a um dom, mas ao exercício de práticas de interpretação compartilhada, respeitando os limites da interpretação e conhecimentos específicos adquiridos com pesquisa, como argumenta Costa (2009). A escola é [deveria ser] um lugar propício para a construção desse letramento, visto que a sala de aula deve [deveria] representar o papel do regulador, sendo um lugar de debate e mediação para iluminar a polissemia dos textos literários, bem como regular uma subjetividade desenfreada. Ideia proposta por Rouxel e já discutida na seção 1.2 deste capítulo.

O letramento literário é constituído a partir do modo como é lido o texto literário, este modo, por sua vez, vagueia entre o prazer (a leitura por fruição definida de acordo com Woolf na seção 1.2 deste capítulo) e o dever de ler, dito de outro modo, a leitura que apresenta finalidade. Tomemos como exemplo as personagens Lotaria e Ludmilla do romance *Se um viajante num noite de inverno* de Calvino (2003), cujo tema é leitura. As personagens são irmãs e ambas nos apresentam diferentes modos de ler. Ludmilla ler por fruição e segundo sua irmã “lê um romance atrás do outro, mas nunca propõe nenhum questionamento” (p. 51). Lotaria, por vez, é acadêmica e afirma que a leitura despretensiosa da sua irmã é uma grande perda de tempo. Esta última, estuda a literatura, realiza leituras conscientes à luz da teoria.

De acordo com Jover-Faleiros (2013), há uma distinção entre o leitor lúdico, “que ler porque quer”, e o leitor compulsório, “que deve reproduzir determinado discurso sobre aquilo que lê, constatando que os métodos para a análise literária por vezes prevalecem sobre o próprio objeto” (p. 120). Desse modo, Ludmilla é uma leitora lúdica, enquanto que sua irmã Lotaria é uma leitora compulsória. Delega-se à escola e aos cursos de Letras a responsabilidade de desenvolver um leitor compulsório, aproximando-o do leitor lúdico. Contudo, como afirma Cosson (2014) no seu livro *Letramento literário: teoria e prática*:

Não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário. (Cosson, 2014, p. 26).

O autor ainda defende que os livros não falam por si mesmos ao leitor e, por isso, a escola, principalmente, desenvolve a importante tarefa de possibilitar mecanismos de interpretação que dão sentido às leituras. “No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração” (COSSON, 2014, p. 26-27). Não obstante, sabemos que há um distanciamento entre o leitor lúdico e o leitor compulsório e as implicações da escola neste processo, já discutido na seção 1.2 deste capítulo. O modo como a escola tem conduzido a formação desse leitor compulsório tem implicado nas práticas lúdicas de leitura. Como o próprio autor aponta:

[...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo o mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor. Nesse sentido, quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade em apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa [...] Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler [...] é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor [...] sobretudo porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2014, p. 29-30)

Portanto, a escola e os educadores devem pensar meios mais viáveis, satisfatórios e eficazes de aproximação desses leitores lúdicos e compulsórios.

Nos próximos capítulos deste trabalho, analiso atividades formadoras deste leitor compulsório, atividades de letramento literário desenvolvidas na cidade de Serrolândia/BA, em escolas, nas comunidades, nas bibliotecas e com os agentes de leitura da cidade, a fim de aproximar o leitor lúdico do leitor compulsório. Todavia, de modo geral, as atividades desenvolvidas não receberam leitores lúdicos de literatura (do livro literário), e portanto, deve-se pensar sobre como é possível a construção desse letramento, tendo em vista que as práticas de leitura da população estão muito poucas atreladas à leitura do texto literário.

Esses dois perfis de leitores apresentam diferentes gestos de leitura. Segundo Jover-Faleiros (2013), esses gestos:

[...] designam uma dimensão mais física do ato de ler, elemento que se relaciona ao contexto da leitura, diz respeito à maneira como o leitor se relaciona com o suporte material da leitura e a intencionalidade que essa maneira reflete. Como exemplo, é possível pensar na leitura de um romance em diferentes circunstâncias: ele é lido nas férias por alguém que gosta do gênero e do autor e busca as condições ideais [...] para desfrutar do seu tempo livre. Esse romance pode ser lido por atormentado vestibulando [...] como leitura obrigatória. Talvez esse vestibulando busque estudar os trechos apontados como fundamentais, ou que “caiam na prova”, sentado à mesa com o livro aberto com um lápis na mão ou em pé no ônibus, preocupado em memorizar passagens, atestando que efetivamente leu a obra, enquanto o leitor, em sua poltrona predileta, [...] entrega-se ao romance sem precisar atestar sua leitura a ninguém. (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 125)

Os modos como se lê e o contato com o material de leitura tem importante influência na construção, tanto do leitor lúdico, quanto do leitor compulsório. É preciso também, pensar sobre as múltiplas linguagens de leitura, os diferentes gêneros textuais, materiais e suportes. Para tanto, é relevante acompanhar a evolução do objeto livro, bem como discutir o papel das bibliotecas neste processo.

1.4 A evolução do livro e sua influência nos modos de ler

Nos tempos de hoje nós (leitores) temos a liberdade de entrar numa biblioteca ou livraria e escolhermos um livro de acordo com as nossas impressões e/ou desejos. Podemos abri-lo, analisar sua forma e conteúdo, escolhe-lo por sua aparência, quantidade de páginas, título ou autor. Contudo, esse formato do objeto livro que nos é apresentado atualmente não é o mesmo de séculos atrás. Com as tabuletas mesopotâmicas, geralmente feitas de blocos de argila quadrados, como argumenta Manguel (1997), o formato do livro era limitado, assim como os rolos produzidos em papiro. Desse modo, o pergaminho passou a ser o material preferido para a confecção do códice em toda a Europa, desde o século IV até o aparecimento do papel, pois, além de se tratar de um material mais barato, era mais fácil de transportá-lo. Se a interação do leitor com o objeto de leitura era dificultada pelo contato com o rolo, esta foi facilitada pelo seu contato com o códice de pergaminho, em que era possível um contato mais íntimo do leitor, pois este permitia-lhe pôr o dedo na história. Sendo assim, as tabuletas deram lugar aos pergaminhos e isso modificou a forma de interação do leitor com o livro.

Foi no século XV, em meados de 1450, segundo apontam Manguel (1997) e Chatier (1998), que surgiu a prensa móvel, inventada pelo jovem Johann Gutenberg. Para o primeiro autor, “os efeitos da invenção de Gutenberg foram instantâneos e de alcance extraordinário, pois quase imediatamente muitos leitores perceberam suas vantagens: rapidez, uniformidades

de textos e preço relativamente barato” (MANGUEL, 1997, p. 158). Contudo, por mais que se acredite haver uma ruptura muito grande entre o texto manuscrito e o impresso, este segundo é, na verdade, uma continuidade cultural do primeiro.

Chartier (1998) defende que desde a revolução de Gutenberg até a revolução eletrônica (que nos apresenta os textos eletrônicos nos nossos computadores, tablets e smartphones) há impactos sendo causados nos leitores, pois os modos e a forma de ler mudaram juntamente com as mudanças no formato do livro. A maneira como o leitor se defrontava com o livro em rolo da Antiguidade não é a mesma da do leitor do impresso, nem do texto na tela. O contato físico do leitor com o texto difere e o fluxo sequencial também muda. No primeiro, o leitor precisava segurar o texto com as duas mãos e desenrolá-lo, assim, não se podia escrever ao mesmo tempo que lê. Ou bem se lia, com as duas mãos mobilizadas para segurar o rolo, ou bem se escrevia, sendo necessário fechar o rolo e já não se lia; no segundo é preciso apenas virar a página, e, neste caso, o leitor pode fazer suas anotações à medida que lê, contudo, a ideia de autoria e de participação do leitor ainda é bem definida (texto impresso e anotações feitas a mão); no último caso um simples toque na tela dá sequência a leitura, além de que o leitor tem a liberdade e possibilidade de interferir no texto e a ideia de autoria se torna cada vez mais difusa.

O texto eletrônico é posto por Chartier (1998) como uma forma de afastamento entre o autor e seu texto, pois já não é preciso escrever com a sua própria grafia como nos tempos da pena, mas por outro lado o texto pode ser difundido imediatamente, sem que seja preciso o trabalho do editor, do tipográfico, do distribuidor e do livreiro, podendo ser uma desvantagem, considerando que muitos profissionais perdem seu papel. A crítica também muda de configuração, sendo feita, também, por parte dos leitores, que neste caso, torna-se autor ao passo que lê, dito de outro modo, não há separação de tarefas com essa tecnologia.

A biblioteca, além de armazenar livros, é um ambiente propício às práticas de leitura, todavia, é preciso pensar se esse espaço leitor tem acompanhado essa evolução do objeto que abriga e como isto influencia no número de leitores que a frequentam.

1.5 O papel das bibliotecas para construção do leitor

Os suportes utilizados pelo homem para registrar o conhecimento – paredes de cavernas, tabuletas de argila, rolos de papiro, pergaminho, texto impresso (livros, jornais, revistas, etc.), texto eletrônico (filme, vídeo, CD, DVD, internet, etc.) – têm evoluído e possibilitado a convergência de vários destes num mesmo espaço, permitindo, não somente uma leitura tradicional linear, mas uma leitura hipertextual e interativa, como ressalva Abreu (2001). A

biblioteca, atualmente, tem a tarefa de reunir esses suportes em diversos formatos a fim de dispor de um acervo didático eficiente. Devendo ser um ambiente de diversidade textual em que seus usuários tenham contato com diferentes fontes de informação, inclusive àquelas mais próximas do seu contexto social.

Andrade (2001) em artigo intitulado *A biblioteca faz a diferença* menciona que “pesquisa realizada pela Universidade de Denver, nos Estados Unidos, mostrou que estudantes de escolas que mantêm bons programas de bibliotecas aprendem mais e obtêm melhores resultados em testes padronizados do que alunos de escolas com bibliotecas deficientes” (p. 10). É conspícuo que uma biblioteca eficiente, com acervo atualizado, com diferentes suportes, e principalmente com um profissional especializado impactará positivamente nas práticas leitoras e letramento de seus usuários. Entretanto, como aponta a autora, no Brasil, a influência da biblioteca nos resultados escolares é pouco evidente. Além disso, as bibliotecas, de modo geral, não estão suficientemente preparadas para realizarem seu papel de modo eficaz.

Campello (2001) aponta que “os PCN reconhecem que a biblioteca é fundamental para o desenvolvimento de um programa de leitura eficiente, que forme leitores competentes [...]” e que este “é um espaço apto a influenciar o gosto pela leitura” (p. 13). Contudo, sabemos que isso demanda investimento no espaço – concebido como espaço de comunicação e não apenas de informação – e recursos – coleção de livros e outros materiais atualizados e adequados – e em dispor de um profissional ciente e preparado para desempenhar seu papel, a saber, o de mediar o contato entre o leitor e o material de leitura.

De acordo com a autora:

A biblioteca escolar é [deveria ser], sem dúvida, o espaço por excelência para promover experiências criativas de uso de informação. Ao reproduzir o ambiente informacional da sociedade contemporânea, a biblioteca pode, através de seu programa, aproximar o aluno de uma realidade que ele vai vivenciar no seu dia a dia, como profissional e como cidadão. A escola não pode mais contentar-se em ser apenas transmissora de conhecimentos [...] E a biblioteca está presente nesse processo. Trabalhando em conjunto, professores e bibliotecários planejarão situações de aprendizagem que desafiem e motivem os alunos, acompanhando seus progressos, orientando-os e guiando-os no desenvolvimento de competências informais cada vez mais sofisticadas. (CAMPELLO, 2001, p. 8-9)

Não obstante, discutido o papel do professor mediador/agente de leitura (vide tópico 1.2 desde capítulo), é relevante discutir o papel do bibliotecário nesse processo de mediação, como veremos na seção 2.3 do próximo capítulo.

Ao longo do tempo o papel da biblioteca vem sendo ressignificado. Embora existam essas discussões contemporâneas acerca do papel da biblioteca, não dá para desconsiderar que a ideia de inacessibilidade desse espaço ainda tem se perpetuado fortemente e com isso as

implicações na frequência do leitor, bem como no papel do bibliotecário, que se vê como guardião dos livros.

Segundo Nóbrega (2002), a palavra *biblioteca* vem do grego *biblion* = livro + *théke* = caixa, armário, denotando a ideia de um espaço guardião do tesouro da humanidade, um baú de riquezas podendo ser aberto apenas por poucos e, portanto, se tratando de um espaço inacessível, construindo, desse modo, a ideia de que:

A biblioteca é um templo onde os segredos devem ser ritualizados e transmitidos para e por alguns poucos, a fim de que o mistério continue. É um fazer de consagração, tão impregnado no imaginário social que ainda hoje as bibliotecas são vista só assim pela maioria de nós. Diante disso, surge o contraponto daquele outro agir social, tático, do cotidiano: o esvaziamento de tal magnitude por meio dos jogos dos discursos social. (Conta-se que um homem, ao passar diante da escadaria da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, subiu os primeiros degraus e, ajoelhando-se constrito, fez o sinal da cruz...) (NÓBREGA, 2002, p. 121)

Portanto, pensar nesse espaço como propício à promoção de experiências criativas e de fácil acesso requer pensar, também, em alternativas de desconstrução dessa consagração.

2. DISCUTINDO A LEITURA A PARTIR DAS INICIATIVAS NA CIDADE DE SERROLÂNDIA/BA

*Quando se proclamou que a Biblioteca abarcava todos os livros,
a primeira impressão foi de extravagante felicidade.
Todos os homens sentiram-se proprietários
de um tesouro intacto e secreto.*

Que é um livro, se não o abrimos?
(Jorge Luis Borges)

Este capítulo se desdobra em duas seções, a seção 2.2 que discute o trabalho com leitura a partir de iniciativas desenvolvidas em algumas escolas da cidade de Serrolândia, no interior da Bahia, e a seção 2.3 que aborda a influência da Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz na construção do sujeito leitor serrolandense.

Na cidade, a sede conta com quatro escolas públicas atendendo o público de Ensino Fundamental I, situadas em bairros diferentes, sendo elas: Rômulo Galvão de Carvalho, no bairro Flores; Deniomar Alves Silva Lima, no bairro Sol Nascente; João Bispo Vieira, no bairro Contornolândia; e Otávio Mansur de Carvalho, no bairro Cinelex. As privadas: Escola Arco-Íris, Instituto Gamaliel de Ensino e Escola Caminho Suave, ambas no bairro Cinelex, e outras pequenas instituições. São mencionadas nesta pesquisa as escolas públicas Rômulo Galvão de Carvalho e Deniomar Alves Silva Lima e a escola privada Arco-Íris. Para Ensino Fundamental II, a cidade é atendida pelo Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa (COMAGS) e o Centro de Educação Mêmora (CEM), instituição privada. Há ainda o Instituto Gamaliel de ensino que atende alunos até o 6º ano. Contudo, apenas os dois primeiros são citados nesta pesquisa. Para o público de Ensino Médio há apenas o Colégio Estadual de Serrolândia (CES), também mencionado neste trabalho.

As análises aqui apresentadas foram feitas a partir do acompanhamento nestas instituições por meio de observações, entrevistas e questionários pensados a partir de autores que discutem a leitura. Trinta (30) alunos participaram de um questionário preparado e aplicado por mim (vide apêndice A), dos quais dez (10) alunos estudam no Centro de Educação Mêmora, dez (10) alunos do Colégio Estadual de Serrolândia e dez (10) alunos do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa. O instrumento de coleta contemplou perguntas sobre as práticas leitoras desses alunos, o seu contato com o objeto livro e a forma de aquisição de material para leitura.

Também desenvolvi e apliquei questionários (vide apêndice B) para professores das instituições públicas, Escola Deniomar Alves Silva Lima, Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa e Colégio Estadual de Serrolândia, de Ensino Fundamental I, II e Médio

respectivamente. Estes docentes descreveram como a leitura se faz presente em seu planejamento escolar e a sua experiência leitora. Foram selecionadas as respostas que apresentaram informações mais detalhadas e propícias à análise considerando a discussão teórica que este trabalho apresenta. Bem como questionários relativos às bibliotecas escolares (vide apêndice C).

Para análise da influência da Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz na construção do sujeito leitor serrolandense, foram realizadas observações e diário de campo sobre informações cedidas pelos funcionários do espaço, além da análise de relatórios trimestrais de controle da biblioteca (vide anexo A), cedidos pela coordenadora, desde sua inauguração em fevereiro de 2011 até 2014. Além dos registros fotográficos do espaço físico e dos resultados das atividades de intervenção desenvolvidas por mim e orientadas pelo professora Juliana Salvadori.

2.1 O papel da escola na formação do leitor serrolandense

As escolas de Ensino Fundamental I – públicas e privadas –, de modo geral, trabalham com contação de histórias e possuem um cantinho de leitura, onde são disponibilizados livros de literatura para uso dos alunos. Nas públicas, Rômulo Galvão de Carvalho e Deniomar Alves Silva Lima há iniciativas de empréstimo e, nesta última, um aluno se responsabiliza diariamente por levar um livro para casa e posteriormente contar a narrativa para os colegas. Enquanto na escola privada Arco-Íris, há um recital anual de poesias trabalhadas ao longo do ano. Entretanto, é preciso pensar se essas práticas estão dialogando com as questões sociais, visto que a escola, segundo Tinoco (2013, p. 139), “é um lugar de representação de propostas de inter-relação social”. O autor também salienta que a leitura literária deve ser vista como parte do processo cultural e, portanto, não deve ser estudada fora deste contexto, nem desvinculada dos fatores sociais. É o modo como se dá o aprendizado de ler literatura que define o sucesso desta prática, como aponta Cosson (2014). Mediante tais argumentos é relevante investigar se estas crianças estão de fato se tornando leitores conscientes da relação de suas práticas escolares e leitoras com as suas demais práticas sociais e se há efetiva formação leitora por meio da instituição escolar.

A interação dessas crianças com o texto literário é um passo importante para sua formação leitora. Contar e ouvir histórias lidas pelo professor, permitir o contato desses alunos com o objeto livro, ainda que a escola não os considerem aptos à decifração do código linguístico, são fundamentais para inserir a leitura na vida da criança de modo mais natural.

Foucambert (2008) defende que desde o maternal as crianças precisam ter contato com um canto de leitura, onde tenham disponíveis obras variadas e ouçam histórias lidas e não apenas contadas. A leitura literária é uma realidade presente no material e planejamento escolar. Na escola, é com base nas convenções e protocolos da leitura literária que se desenvolvem grande parte das atividades de leitura. Esses protocolos e convenções circulam na escola brasileira “através de materiais didáticos que fazem desfilar figuras de linguagem a serem reconhecidas, funções de linguagem a serem identificadas, fatos históricos a serem justapostos a certas ocorrências formais “interpretando-as” etc.” (LAJOLO, 2001, p. 92).

Para Dalvi (2013), os textos literários na escola são apresentados em desarticulação com o mundo da vida. Por isso, a autora se apropria do termo de Jorge Larrosa para defender a importância de ““literaturizar” a escola e a pedagogia ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura” (p. 76). A esse respeito, Lajolo (2001) comenta que:

A assimetria entre as experiências de leitura da clientela escolar e as expectativas de leitura da instituição escolar talvez explique por que os reflexos da teoria da literatura que se manifestam na esfera escolar são diluições e generalizações cristalizadas em roteiros de leitura e similares que desfiguram a teoria, tornando a prática de leitura, comandada por este figurino, atividade sem significado (além do cumprimento de um programa) e quase tão mecânica quanto o ensino dos rios que constituem a bacia amazônica. (LAJOLO, 2001, p. 96)

Essas práticas escolares precisam ser repensadas e cuidadas para não tornar esses momentos de leitura uma atividade sem significado, distante das experiências reais dos alunos, sem deixar de considerar a importância da análise literária, o que propicia e constrói o letramento literário (vide seção 1.4 do capítulo 1) do aluno. Desse modo, Cosson (2001) afirma que:

Quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa, mas não sentirá dificuldade de fruir a ficção que se lhe oferece nas bancas de revistas. Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. [...] Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentidos para o texto literário, para o aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. (COSSON, 2014, p. 29)

Quanto às escolas de Ensino Fundamental II e Médio, no Centro de Educação Mêmora há um projeto anual chamado “semana da leitura” que envolve todos os alunos da instituição para a realização de atividades de leitura literária abordando um tema específico, em 2014 “As mulheres na literatura”, que objetivou refletir sobre o papel da mulher na literatura justificando a importância da discussão acerca de gênero e igualdade. Embora se trate de um projeto

avaliativo, é um momento de sociabilização da leitura, há ativação de uma rede que, segundo Costa (2009) se torna indispensável para que haja efetiva formação de leitores. É relevante pensar na formação dessas redes, não como processo avaliativo, mas como uma prática continuada que parte da escola e se estende ao cotidiano desses alunos. O Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa, até a data de realização desta pesquisa, não apresentou nenhum projeto de leitura em andamento.

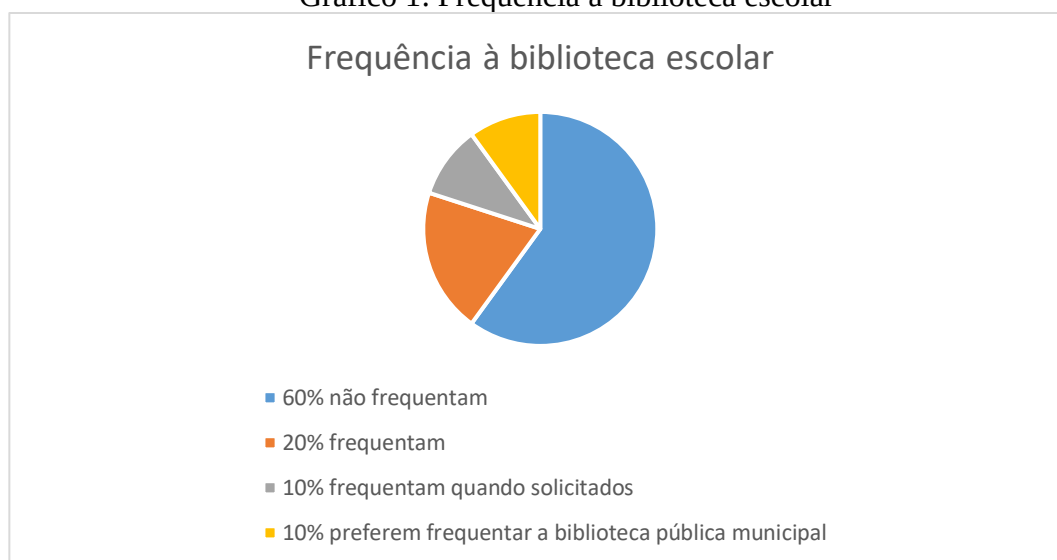
Em uma atividade – elaborada pelo projeto *Agente de leitura* – realizada no Colégio Estadual de Serrolândia com uma pequena parte dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, eles revelaram que, de modo geral, têm pouco contato com os livros da biblioteca escolar e que suas leituras, além das escolares, são em sua maioria (inter)textos da internet e *best sellers*, tais como *A culpa é das estrelas*. A falta de contato com o espaço de leitura da escola se dá devido ao seu funcionamento, pois não há um profissional para conduzir os trabalhos, logo, este se encontra temporariamente fechado. Um projeto chamado “leitura viva”, proposto pelos professores de Artes e Filosofia, foi executado durante o ano de 2013, com o objetivo de que os próprios alunos, voluntariamente, trabalhassem na organização da biblioteca e no controle do empréstimo dos livros. Os resultados foram positivos, conforme relatado pelos professores participantes do projeto – os alunos se apropriaram da responsabilidade de abrir a biblioteca em seus respectivos horários, restauraram e organizaram livros, faziam rodas de leitura e empréstimos –, no entanto, em função de outros projetos no âmbito escolar, no primeiro semestre de 2014 este projeto ainda não havia sido executado.

No Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa, embora não exista nenhum projeto de fomento à leitura em execução, a situação da biblioteca é sobejamente diferente: apesar de ser um espaço relativamente pequeno para o porte da escola, há muito material disponível para uso de alunos e professores. Este material, contudo, está em processo de catalogação e portanto, ainda desorganizado quanto à disposição da classificação dos livros. Há mesas e cadeiras no centro da sala e em sua volta prateleiras que comportam livros didáticos, de pesquisa – há diferentes coleções de dicionários (*Saraiva Jovem*, *Aurélio Júnior*, *Dicionário Escolar da Academia de Letras*, entre outros) –, revistas e literaturas. O acervo literário é bem rico e diversificado, contendo obras de grandes autores como Jorge Amado, Guimarães Rosa, Drummond, Érico Veríssimo, Victor Hugo, Shakespeare, Homero, William Blake (edição bilíngue), entre outros. Além de obras integrais, há adaptações que atendem o público da escola (Fundamental II) e muitos volumes de diferentes coleções infanto-juvenil. Segundo informações por entrevistas com funcionárias do turno matutino, os alunos frequentam regularmente a biblioteca e fazem empréstimos de livros, podendo ficar com eles por uma semana e renovar pelo período de até um mês. O controle é manual, pois a catalogação no

sistema ainda está incompleta. A frequência é predominantemente feminina e os livros infanto-juvenis são os de maior saída. No entanto, a realização de uma atividade de leitura – também proposta por mim no período do projeto *Agente de leitura* – no espaço, apresentou unanimidade quanto à frequência dos meninos, eles participaram ativamente, leram e emprestaram livros. A diretora do colégio queixa-se da deficiência de não ter um profissional da área para atuar de forma mais efetiva, realizando trabalhos mais concretos de fomento à leitura.

O Centro de Educação Mêmora também conta com uma biblioteca própria, mas como não há um bibliotecário, os alunos só podem fazer uso acompanhados pelo professor. Vejamos o gráfico a seguir que demonstra a frequência dos alunos à biblioteca desta escola:

Gráfico 1: Frequência à biblioteca escolar



Fonte: Do autor, 2014.

Sobre o gráfico, temos os seguintes dados: 40% dos alunos questionados afirmam que não acessam a biblioteca frequentemente porque ela geralmente se encontra fechada e 20% dizem não acessar por não encontrar nela livros que gostem, ou seja, 60% dos alunos não frequentam o espaço; 20% afirmam frequentar quando desejam ler algum livro de seu interesse; 10% afirmam que só frequentam quando solicitados por algum professor; e 10% preferem frequentar a biblioteca pública municipal. No entanto, de modo geral, todos os alunos afirmam que conseguem livros para ler na biblioteca da escola, além da biblioteca municipal ou têm livros comprados pela família.

Professores das instituições públicas Escola Deniomar Alves Silva Lima, Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa e Colégio Estadual de Serrolândia, de Ensino Fundamental I, II e Médio respectivamente, ao descreverem sobre como a leitura se faz presente em seu planejamento escolar e sua experiência leitora: 50% afirmam que a leitura está inserida

em seus planejamentos como um meio de desenvolver os conteúdos; e 50% focam em oportunizar momentos que propiciem a prática leitora dos alunos por meio da sua aproximação com leituras de gêneros diversos e memorização de poemas (no caso de professor de Fundamental I). Uma professora do Ensino Médio atenta para uma abordagem transdisciplinar com a leitura, vejamos⁸:

PA3 – “Além da literatura trazida pelos autores de livros didáticos, focados nas perspectivas dos gêneros textuais, crio oportunidades de ampliar seu letramento virtual, praticando a leitura hipertextual típica da internet.”

Esta professora, possivelmente, não somente está preparada para lidar com as diversas formas de leitura mais próximas dos alunos, como propicia momentos em que os permitem relacionar os diferentes textos. Ela ainda afirma que trabalha com discussões envolvendo a importância da leitura para desenvolver nos alunos senso crítico e espírito questionador. Esta se trata de uma profissional que objetiva promover a construção do leitor comum (vide seção 1.2 do capítulo 1):

PA3 – “Aproximando os educandos de bons escritores; estimulando-os a ler por prazer; demonstrando que ler pode provocar o inesperado (...).”

Isto pode-se justificar pela sua própria experiência com a leitura; por ser uma leitora comum, que experimentou/experimenta a leitura como fruição, como relata. Sua experiência leitora a permite fazer essa mediação.

PA3 – “(...) quando criança li muitas revistas em quadrinhos, além de belas obras, principalmente contos e lendas. Na adolescência, além de escritores como: Machado de Assis, Clarice Lispector dentre outros, lia muito “romance para adolescente”. Hoje, além de materiais adquiridos através de cursos, leio muito material de trabalho: artigos, memórias literárias, poesia, dentre outros. Também pratico a leitura hipertextual típica da internet (...)”

⁸ Utilizaremos P + letra do alfabeto + 1 (exemplo: PA1) ao se referir às professoras de Ensino Fundamental I; P + letra do alfabeto + 2 para professoras de Fundamental II; P + letra do alfabeto + 3 para as professoras de Ensino Médio.

Outra professora do Ensino Médio que afirma inserir em suas aulas momentos que propiciam a prática leitora dos alunos também relata aproximação com o objeto livro e leituras diversificadas ao longo da sua vida:

PB3 – “(...) “desde que eu me entendo por gente”, convivo com livros e livros, os mais diversos possíveis.”

Esta mesma professora argumenta que “a leitura necessita ser filtrada, selecionada e adaptada ao estilo de vida de cada leitor (...)”. É o que defende a autora Rouxel (2013) quando afirma que a escolha das obras pelo professor são determinantes para a formação de sujeitos leitores, por isso ela sugere trabalhar textos de gêneros diversos, escolher obras que auxiliem na construção identitária do leitor – obras que explorem a experiência humana – e adequá-las para o público, considerando o grau de dificuldade. Nesse viés, podemos pensar na interdisciplinaridade da leitura, de modo que, todas as disciplinas se preocupem com a leitura funcional. Portanto, a escola poderia selecionar livros didáticos que levem em conta a funcionalidade da leitura, independente da disciplina. Esses livros devem atender as exigências da função alfabetizadora de seus textos, sendo eles graduados quanto à sua dificuldade de leitura, como sugerido por Perini (2001).

Quanto à formação leitora das demais professoras, vejamos algumas descrições onde a experiência da leitura é compreendida como deciframento do código linguístico, ou seja, alfabetização (conceito definido na seção 1.3 do capítulo 1), além de estar em função da profissão:

PA1 – “Na minha infância, em casa nem lia nem ouvia nenhum tipo de leitura e na escola as leituras eram feitas de formas mecânicas e descontextualizadas. Comecei a sentir gosto pela leitura, prazer em ler a partir do momento que iniciei o trabalho com o projeto “Escola Ativa”. A proposta do projeto trazia diversas maneiras de inserir a leitura no planejamento do professor.”

PB1 – “Minha experiência leitora se deu pela necessidade de aprender a ler e escrever e a partir daí, pela necessidade de exercer a minha profissão.”

Há também o relato de uma experiência da leitura vinculada às obrigações escolares:

PA2 – “Durante a adolescência deixei os livros um pouco de lado e usava os livros didáticos para o estudo e lia o que era solicitado pelos professores.”

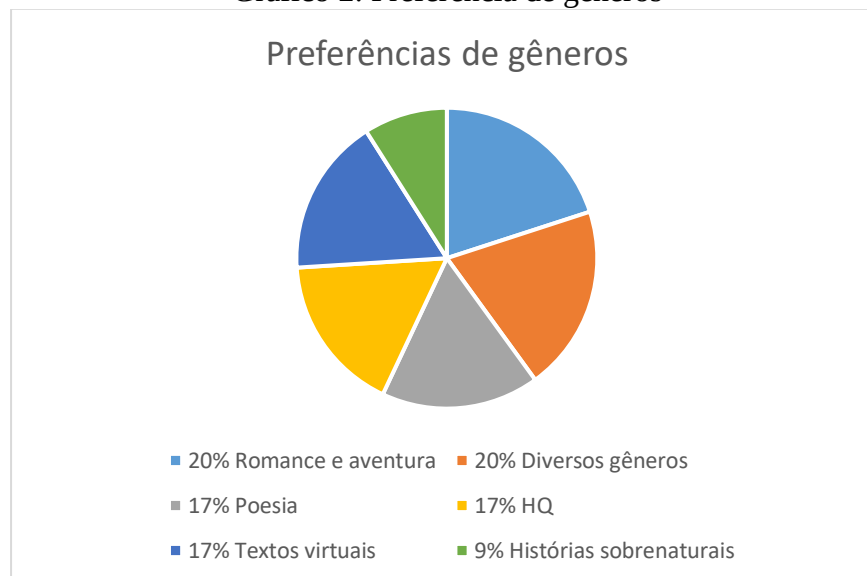
O aluno que convive com pessoas leitoras, possivelmente, terá uma relação mais próxima com a leitura. Na escola, o professor é o principal responsável por desenvolver esse gosto pelo ato de ler, mas somente se for reconhecido como um sujeito leitor. Contudo, como aponta Rouxel (2013), antes de mais nada, esses professores têm sua própria leitura do texto que levam para o trabalho em classe, no entanto é preciso ter ética profissional para não impor suas interpretações ao mediar as leituras; é necessário renunciar a pessoalidade da leitura e permitir que os alunos sejam capazes de realizarem suas próprias interpretações. O modo como as atividades de literatura são desenvolvidas, as escolhas das obras feitas por esses professores, a aproximação dos materiais trabalhados com a realidade de cada aluno e o acesso deles aos livros dos acervos/bibliotecas dessas escolas podem possibilitar a realização de leituras autônomas. O professor é um mediador de leitura e, portanto, deve ser um leitor, experiente para que seja capaz de intermediar esse ato, além disso, como afirma Matencio (2005), este profissional:

deve não apenas inserir-se no universo das práticas letradas como também compreender o fenômeno do letramento [vide seção 1.3 do capítulo 1] – os usos e funções da palavra escrita na sociedade [...]. Afinal, esse professor será responsável em sala de aula, por criar condições para que seus alunos ingressem nas práticas sociais de produção e recepção de textos em diferentes domínios do conhecimento. (MATENCIO, 2005, p. 19)

Como podemos ver, de modo geral, há uma necessidade de formar continuamente esses professores para exercerem positivamente seu papel de agente/mediador de leitura, conhecendo os diferentes conceitos de ler e de leitura (vide seção 1 do capítulo 1) e, principalmente, assumindo o desafio dessa prática enquanto sujeitos.

Quanto às práticas leitoras dos alunos de Ensino Fundamental II e Médio – do Colégio Arionete Guimarães Sousa, Colégio Estadual de Serrolândia e Centro de Educação Mêmora; a mesma quantidade por instituição – vejamos a seguir suas preferências pelos gêneros textuais:

Gráfico 2: Preferência de gêneros



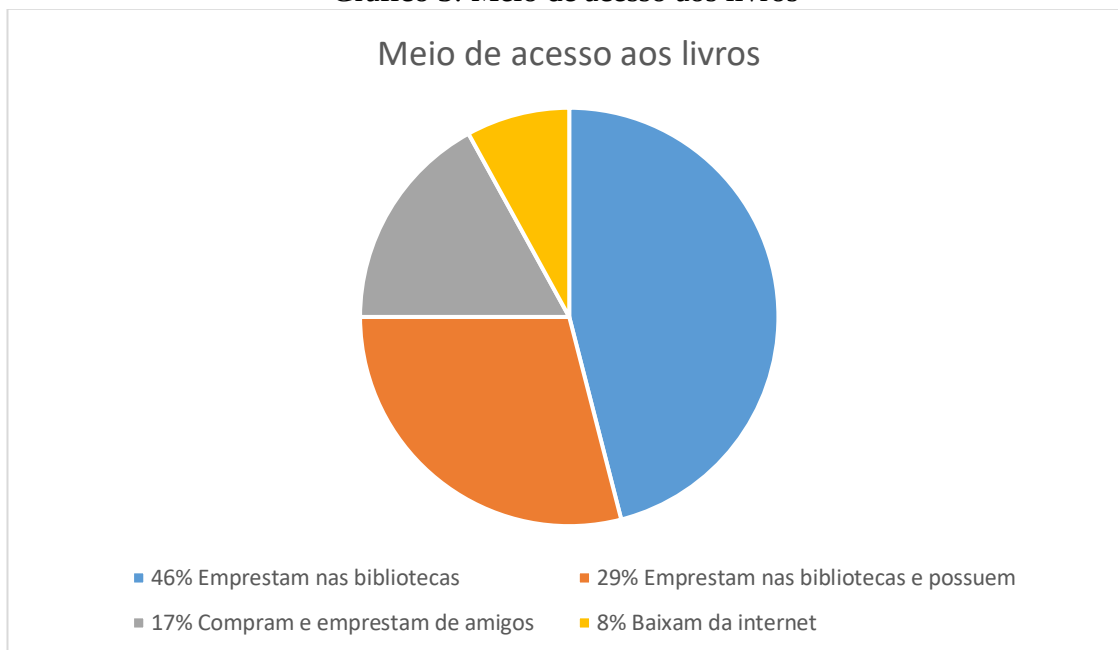
Fonte: Do autor, 2014.

Diante do exposto no gráfico, notamos que a maior parte dos alunos apresenta preferência pelos gêneros literários. Conjecturamos que estes alunos se configuram como leitores lúdicos, propondo uma leitura despreocupada e prazerosa, confirmando, desse modo, os dados trazidos pelo PNLL, quando apresentam que, de modo geral, esse tipo de leitor se concentra em idade escolar.

No Colégio Arionete Guimarães Sousa 70% dos alunos afirmam frequentar a biblioteca da escola, justificando gostarem de ler, fazer empréstimos de livro e realizar trabalhos, o que confirma as informações disponibilizadas pelas funcionárias do espaço e pelas observações feitas nos momentos de realização de atividades de leitura. 30% afirmam que não frequentam por não gostar de ler, neste caso é notável a relação leitura e livro enquanto objeto físico. No Colégio Estadual de Serrolândia a mesma proporção de alunos (70%) afirmam não frequentarem a biblioteca da escola porque ela se encontra fechada; 20% dizem que não frequentam por não gostar de ler e por não haver diversidade; e 10% dizem frequentar para realizar trabalhos. Certamente esses 30% não se deram conta de que a biblioteca está temporariamente desativada, o que podemos supor que se tratam de alunos que não têm o hábito de frequentar o local.

Ao serem questionados sobre onde conseguem livros para ler, 46% desses alunos afirmam fazer empréstimos nas bibliotecas das escolas e na biblioteca municipal; 29% afirmam que além dos empréstimos nas bibliotecas, compram, ganham da família e têm livros em casa; 17% compram e pegam emprestado com amigos; 8% compram e baixam e-books da internet. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Meio de acesso aos livros



Fonte: Do autor, 2014.

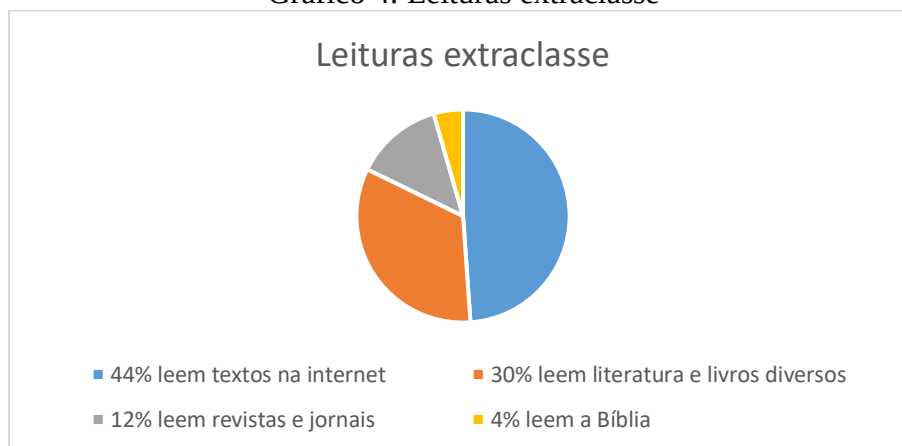
Dentre os alunos que afirmam possuir, comprar e ganhar livros dos familiares 60% estudam na rede privada, considerando que esses alunos representam 1/3 dos alunos questionados, é evidente a questão da classe social na aquisição de materiais escritos, no entanto, a biblioteca ainda é o meio mais acessível aos livros.

A autora serrolandense, Rios (2014), relata em seu artigo “Trajetórias e experiências da profissão docente” sobre a formação leitora em Serrolândia em meados das décadas de 80 a 90 do século passado e considera que na sua época de Ensino Fundamental II alguns jovens da cidade eram leitores assíduos. Também contavam com o acervo da Biblioteca Municipal que dispunham no período, mas este era tão limitado que todos os frequentadores já haviam lido todos os livros e como as escolas não possuíam bibliotecas, esses jovens começaram a participar do Círculo do Livro – “compra de livros por encomenda aos Amigos do Livro, enviados posteriormente por correio”. Diferente dos alunos entrevistados, não tinham acesso à internet, e portanto, as compras dos livros aconteciam através do correio. A autora relata que cada livro demorava um mês para chegar às suas casas e que faziam trocas dos livros entre os inscritos no Círculo. Em comparação aos alunos de hoje, podemos notar a diferença no que diz respeito ao acesso ao livro. Além da Biblioteca Municipal Gervácio Maciel da Cruz, as escolas possuem também bibliotecas e os alunos, em sua maioria, também dispunham de acesso à internet.

Pessoas que recebem incentivos e convivem com outros leitores têm mais facilidade de desenvolver hábitos de leitura. Ao serem questionados sobre isso: 50% são incentivados pelos familiares e amigos; 30% declaram não receber nenhum tipo de incentivo; e 20% dos alunos

afirmam receberem incentivos de professores. Todos os alunos afirmam ler materiais além dos escolares (mesmo os que declaram não gostar de ler), como é possível ver no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Leituras extraclasse



Fonte: Do autor, 2014.

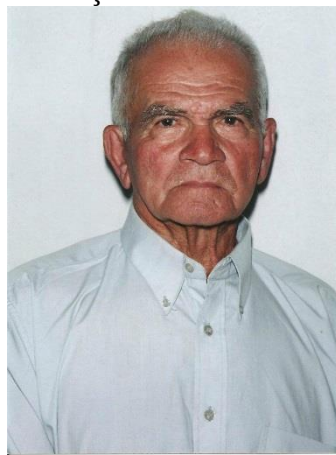
Por vezes, se tratando da prática leitora dos alunos, atribui-se o déficit de leitura ao contato com as novas tecnologias. Não obstante, é preciso refletir que a evolução do texto (vide seção 1.5 do capítulo 1) impacta diretamente nos modos de ler e que a assiduidade do leitor é sobrejamente relativa se pensarmos que a leitura e seus modos são singulares e dependem das circunstâncias em que os leitores estão expostos, como afirma Chartier (1998). É perigoso afirmar que alunos que não frequentam as bibliotecas e optam por leituras na internet são menos leitores, pois, deste modo, estaríamos invalidando os diversos tipos de leitura, textos e suas intertextualidades e a liberdade do leitor. De fato, a concorrência com a comunicação de massa que afasta o público da matéria escrita implica crises à leitura, no entanto, criam-se outros hábitos de consumo que não devem ser invalidados. Ao contrário, estaríamos reproduzindo um discurso contraditório ao dizer que o leitor letrado deve estar apto a relacionar diferentes tipos de texto, sendo eles verbais e não verbais.

Dos alunos que participaram da coleta de dados, 50% não frequentam a Biblioteca Municipal Gervácio Maciel da Cruz e justificam não ter tempo, a preferência por ler em casa, a distância de sua casa para o local do espaço, não encontrar livros que gostem, frequentar a biblioteca da escola, etc. 50% dos alunos frequentar o espaço para realizar leituras, atividades escolares e efetuar empréstimo de livros. Desse modo, é conspícua a importância da biblioteca para a comunidade escolar. Não obstante, o espaço é pouco frequentado pela comunidade em geral, como veremos na seção a seguir.

2.2 A influência da Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz na construção do sujeito leitor serrolandense

A Biblioteca Municipal Gervácio Maciel da Cruz – assim nomeada em homenagem a um morador falecido muito conhecido pela produção de cordéis (ilustração 1, a seguir) – até 2013 estava localizada à Rua Padre Alfredo Haasler, no centro da cidade de Serrolândia. Foi fundada em 19 de fevereiro de 2011, durante a gestão do prefeito Gildo Mota Bispo, para atender a população, visto que, ainda não havia nenhuma biblioteca à disposição dos moradores da cidade. Em seu início a biblioteca contou com a colaboração da própria comunidade com a doação de livros para complementar o acervo conseguido através da Fundação Pedro Calmon⁹.

Ilustração 1: Sr. Gervácio



Fonte: Facebook, 2014.

A gestão e administração das bibliotecas estaduais são de responsabilidade da FPC, bem como a assistência técnica na implementação e modernização de bibliotecas públicas municipais, juntamente com a Diretoria de Bibliotecas Públicas do Estado (DIBIP)¹⁰. Esta, por sua vez, tem por finalidade a difusão e incentivo à leitura e atividades que possibilitem a inserção da comunidade no meio cultural, desenvolvendo a cidadania. A fundação, com apoio da Prefeitura Municipal de Serrolândia (PMS), implementou a biblioteca pública na cidade, à princípio com um acervo de aproximadamente 1.600 livros, acrescidos dos livros doados pela população, que segundo registros manuais da biblioteca somam em média 625 desde sua inauguração em 2011 até o ano de 2013.

⁹ Segundo o site da fundação, disponível em: <<http://www.fpc.ba.gov.br/a-fundacao-2/>>, “A Fundação Pedro Calmon, vinculada à Secretaria da Cultura do Estado da Bahia, coordena o sistema de Arquivos e Bibliotecas Públicas do Estado. Atua no recolhimento, organização, preservação e divulgação de acervos documentais de arquivos públicos e privados e no estímulo e promoção de atividades relacionadas às bibliotecas e arquivos, organizando, atualizando e difundindo seus acervos. É também da competência da Fundação Pedro Calmon a assistência técnica a bibliotecas e arquivos municipais, buscando a preservação e estruturação dessas unidades.”

¹⁰ Informações disponíveis em <<http://www.cultura.ba.gov.br/areas-de-atuacao/bibliotecas/>>

A iniciativa de receber a doação de livros partiu do Diretor Municipal de Cultura, na época, Quirino Rosário Santos. A população foi informada através de veículos de comunicação como a Rádio comunitária local Serrote FM e vinhetas em carros de som que circulavam pelas ruas da cidade. Foram doados livros de literatura, enciclopédias, revistas e livros didáticos. A maioria puderam ser aproveitados, porém uma certa quantidade – não se sabe o número, pois não foi registrado pela biblioteca – não pôde ir para as prateleiras devido ao seu estado de conservação (poeira, mofo, traças, rasgos, etc.). Estes, em sua maioria didáticos, foram estocados e servem de apoio para professores da rede pública, de Ensino Fundamental e Médio, constando uma parte encaixotados e sem uso, mas não é possível quantificar devido à falta de controle no recebimento das doações. Havendo necessidade de empréstimo é feito um registro manual de saída, pois eles não são catalogados. No caso destes materiais didáticos a biblioteca serviu como uma espécie de depósito para armazenar livros que as pessoas não queriam mais. E a própria biblioteca não sabia o que fazer com eles, nem cogitou-se a possibilidade de descartá-los, por isso estocou-os. Sendo assim, podemos notar uma relação de apego material ao objeto livro, por se tratar de um recurso caro e de difícil acesso para a realidade da maioria dos moradores nas cidades do interior da Bahia.

A biblioteca é mantida pela PMS – aluguel, funcionários, compra de novos livros – e apresenta um quadro de funcionário relativamente pequeno¹¹. Cinco (5) na recepção (concursados e contratados da PMS), dos quais apenas três (3) receberam treinamento de 40 horas para a função de bibliotecário; um (1) na limpeza; e a diretora de cultura, cujo trabalho está ligado também às atividades da biblioteca, visto que uma das áreas de atuação da SECULT/BA é a implementação e realização de atividades culturais nas bibliotecas públicas municipais e estaduais.

Esses funcionários não são bibliotecários formados apenas receberam um treinamento para desenvolverem as atividades atribuídas a esta área. Contudo, ao pensar o papel deste profissional é importante avaliar como têm sido construída a sua formação. O bibliotecário não é um conservador ou guardião dos livros, a ele cabe dar existência a uma leitura funcional e eficaz, como mencionado no texto “*Discursos sobre a leitura – 1800-1900*” (1995) dos autores Chartier e Hébrard. Ou seja, ao bibliotecário cabe a tarefa de auxiliar e orientar os leitores, este deve ser um profissional instruído, capaz de mediar as leituras no espaço da biblioteca. Preocupações em manter os livros limpos e organizados nas prateleiras não auxiliam em verdadeiras atividades de leitura.

¹¹ Dados disponibilizados por funcionários da biblioteca em setembro de 2013.

O sistema de catalogação, empréstimo e consulta utilizado pela biblioteca é o Biblivre¹², mas até o ano de 2013 não estava funcionando como deveria, pois as funções disponibilizadas se referiam apenas à catalogação do acervo, cadastramento de usuários, consultas sobre empréstimos, lançamento de empréstimos e devoluções. A consulta ao acervo, até então, se encontrava indisponível, dificultando o trabalho dos funcionários, que não tinham como informar a disponibilidade de algum livro a não ser via consulta às prateleiras.

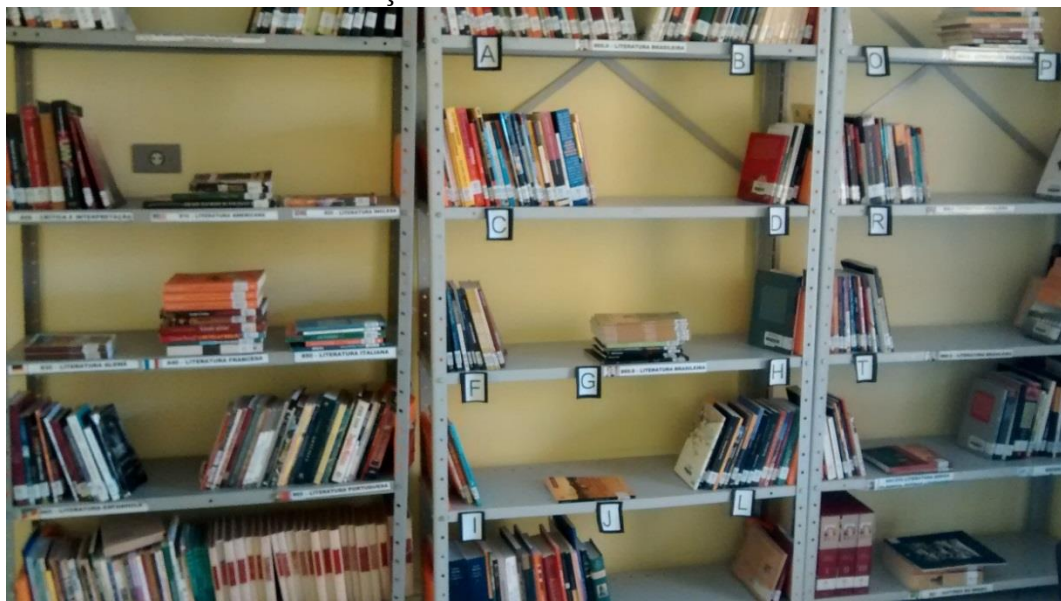
Qualquer cidadão do município pode fazer um empréstimo, basta cadastra-se no sistema e estar em dia com a biblioteca. Para a realização do cadastro é preciso apresentar documentos pessoais (RG, CPF e comprovante de residência) e assinar um termo de compromisso. Cada usuário pode levar dois (2) livros emprestados com um prazo de sete (7) dias para devolução, podendo ser renovado para mais sete (7) dias, quantas vezes necessitar. Se for menor de 18 anos é preciso a autorização de um responsável para efetuar o cadastro. Se o usuário não devolver o livro no período especificado, este fica em débito com a biblioteca e só pode fazer outro empréstimo quando ocorrer a devolução dos volumes que se encontram consigo, após a devolução, pode-se fazer novo empréstimo imediatamente, sem que seja cobrado valor em dinheiro. Quando um livro é perdido ou danificado, o usuário deve se responsabilizar por repor ao acervo outro volume nas mesmas condições daquele que levou no ato do empréstimo.

O maior acervo da biblioteca é da área de literatura, principalmente brasileira. Esta área é, também, a de maior saída, juntamente com a subseção de literatura infantil, visto que o público mais frequente são crianças e adolescentes. Embora a DIBIP tenha a responsabilidade de promover atividades nestes espaços que incentivem e difundam a leitura, a realização das mesmas na biblioteca de Serrolândia só é possível pela iniciativa de voluntários que realizam semanalmente oficinas de contação de história, pintura e cinema. Além disso, também uma vez por semana, uma funcionária da biblioteca vai voluntariamente até uma escola municipal contar histórias para uma turma de alunos especiais, por se tratar de um público que dificilmente pode frequentar o espaço.

Os volumes são organizados em três setores (ilustrações abaixo): empréstimo – em sua maioria literatura –, referência (dicionários, almanaques, enciclopédias) e o setor infantil, onde ficam disponíveis os livros (que podem ser emprestados) e jogos. A biblioteca possui em seu acervo autores e obras de referência na literatura nacional e dentre os ditos clássicos, como *Shakespeare em quadrinho*, *Sherlock Holmes*, *Os Lusíadas em quadrinho*, *O Auto da Compadecida*, *Madame Bovary*, *Coleção Jorge Amado*, entre outros.

¹² Informações disponíveis em: <<http://biblivre.org.br/>>

Ilustração 2: Parte do acervo de literatura



Fonte: Do autor, 2014.

Com base nas observações e entrevistas com funcionários da biblioteca é possível afirmar que o espaço é pouco frequentado por famílias, por grupos de amigos e, infelizmente, por educadores. Ocasionalmente, sem agendamento, alguns professores fazem visitas com os alunos, a fim de conhecerem melhor o espaço, todavia nestes casos a biblioteca não realiza nenhum tipo de atividade específica, nem há iniciativa por parte desses docentes para o desenvolvimento e promoção da leitura no momento das visitas.

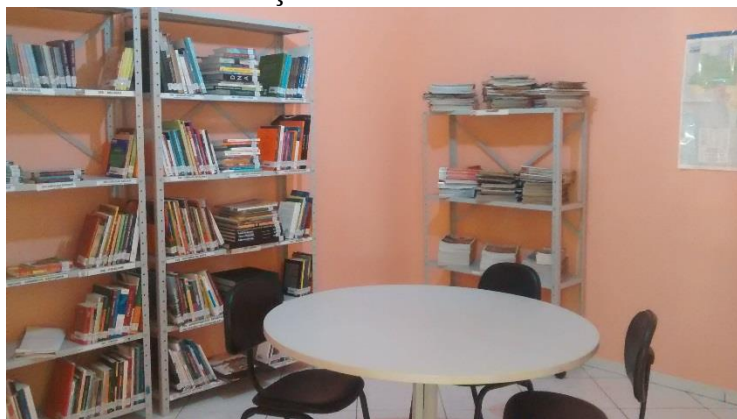
Durante o segundo semestre de 2013 eu e a professora orientadora desta pesquisa propomos algumas atividades de caráter extensionista, a serem realizadas no espaço da biblioteca, com foco no público jovem, adulto e agentes de leitura do município, a fim de promover conhecimento prévio de obras literárias, discutir como estas obras atingem a massa por meio das adaptações fílmicas, incentivar a leitura e analisar a relação obra e filme. A ideia central consistiu em trabalhar trechos de grandes obras literárias, assistir e discutir as adaptação dessas mesmas obras para o cinema, proporcionando um ambiente agradável e descontraído que possibilitasse o contato com o texto e incentivasse à leitura aos participantes. Foi feito um trabalho prévio de divulgação no CES e na Rádio comunitária Serrote FM, além do incentivo por parte da coordenadora dos Agentes de leitura para que os mesmos participassem. O curso apresentou seis encontros, ministrados por mim e orientados pela professora Juliana Salvadori, que abordaram autores clássicos como Shakespeare, Lewis Carrol, Jane Austen e Sr. Arthur Conan Doyle. As obras foram trabalhadas e discutidas a partir das adaptações para o cinema, com auxílio de audiovisual (data show) – fornecido pela Secretaria Municipal de Educação – e do próprio acervo da biblioteca.

Os encontros tiveram duração de duas (2) horas, garantiram certificado e aconteceram no período noturno para que não houvesse empecílios para participantes que trabalhassem ou estudassem durante o dia. Todavia, o público foi bem pequeno e a interação limitada. Contando com a participação de dois (2) alunos de ensino médio – que justificaram ter interesse em adquirir novos conhecimentos na área –, apenas três (3) dos Agentes de leitura, uma (1) docente de nível Fundamental I da rede pública municipal, duas (2) funcionárias da biblioteca e cinco (5) universitários – todos do curso de Licenciatura em História na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus IV. No último encontro propôs-se um recital de poesia e cordel e houve a participação do grupo local de teatro “Artefato” recitando o cordel “Paisagem do interior”. Contudo, o curso não contou com a participação de mais ouvintes, embora o número de estudantes de nível superior na cidade de Serrolândia seja considerável, incluindo alunos de Letras Vernáculas e Língua Inglesa. Conclui-se que há, de modo geral, um certo grau de desinteresse e falta de prioridade à atividades dessa espécie, visto que a divulgação foi realizada com êxito, o local era bem centralizado e de fácil acesso, o clima estava favorável, os encontros eram curtos e apenas uma vez por semana.

Quanto ao espaço físico (ilustrações a seguir) pode-se dizer que a biblioteca atende as necessidades do público. Até 2012 funcionava em uma residência, onde cada sala foi transformada em salas de leitura, com estantes de livros, mesas e cadeiras. Há uma sala de setor infantil, bem decorada, com mesas e cadeiras infantis, TV, DVD e som, também uma área externa bem arejada – onde ficam os livros didáticos doados – e banheiro disponível para o público. O novo espaço, situado à rua Amado Maciel de Almeida, bairro Cinelex 2, apresenta a mesma configuração. É, também, uma residência, bem arejada, e com espaço disponível para os mesmos setores. Embora esteja situado numa rua mais distante, a nova localização está mais próxima do fluxo de alunos, visto que boa parte das escolas se encontram próximo ao bairro, sendo quatro (4) da rede privada e duas (2) da rede pública¹³. Contudo, é preciso repensar a questão da acessibilidade, pois o espaço não atende as necessidades de um cadeirante, como veremos em análise na seção 3.5 do capítulo a seguir.

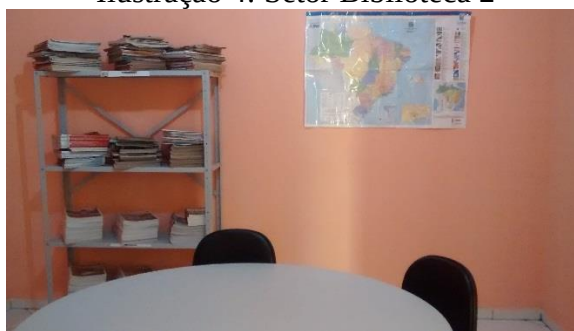
¹³ As escolas privadas: Escola Arco-Íris, Instituto Gamaliel de Ensino, Escola Caminho Suave e Centro de Educação Mêmora, ambas no bairro Cinelex. As públicas: Otávio Mansur de Carvalho, bairro Cinelex e Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa, na Av. Manoel Roque Rodrigues.

Ilustração 3: Setor Biblioteca



Fonte: Do autor, 2014.

Ilustração 4: Setor Biblioteca 2



Fonte: Do autor, 2014.

O primeiro relatório trimestral¹⁴ de controle da biblioteca de 19 de fevereiro a 19 de maio – primeiros meses de funcionamento – de 2011, registram a frequência de 2.050 pessoas. Desse número a maior parte se encontra em idade escolar, inferior a 16 anos, somando 1.605 pessoas. O público de Fundamental registrou maior frequência com 974 estudantes; posteriormente o público infantil com 619 crianças; e por último o público de Ensino Médio com 200 estudantes; o público de Ensino Superior registrou apenas 36 presenças. Os volumes mais consultados são literatura infanto-juvenil, seguidos de literatura. Foram registrados 102 inscrições e 518 empréstimos: 313 literaturas infanto-juvenil e 205 literaturas. O número de eventos culturais promovidos pela Secretaria de Educação foram 3 (reuniões), registrando público de 20 pessoas e outros 27 eventos (contação de histórias e teatro) com público de 52 pessoas, no total. De 20 de maio a 19 de agosto de 2011, a frequência caiu para 1.653, continuando a predominância do público infantil com 624 e de Fundamental com 780; os volumes consultados são, em sua maioria, obras gerais; há uma aumento na frequência do público de Ensino Superior, passando de 36 para 54 presenças; queda no número de inscrições de 102 para 46 e de empréstimo de 518 para 317 volumes de literaturas e literaturas infanto-

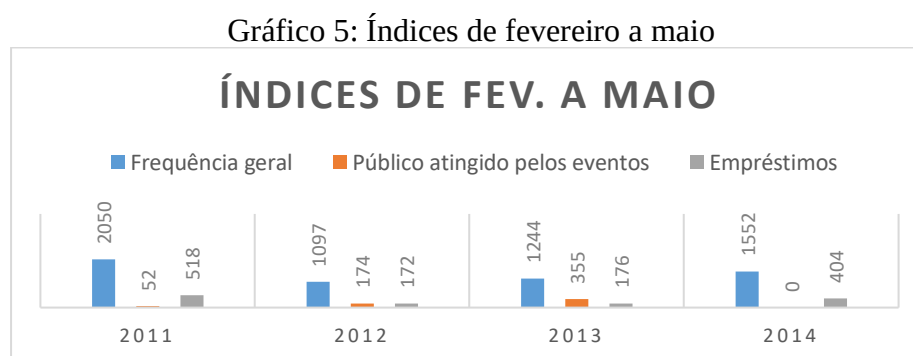
¹⁴ Relatórios cedidos pela Biblioteca Municipal Gervácio Maciel da Cruz. Os relatórios são trimestrais e obrigatórios às Bibliotecas Públicas Municipais para acompanhamento e controle da Fundação Pedro Calmon.

juvenil; e aumento no número do público para eventos culturais (palestra, encontro e cine-vídeo), somando 420 pessoas.

De 19 de fevereiro a 19 de maio de 2012, a frequência da população caiu em praticamente 50% se comparado ao ano anterior, somando 1097 visitas; o público infantil e de Fundamental continua sendo predominante; e consultas a volumes específicos de História, Geografia e outros aumentam. O número de inscrições caiu para 10 e de empréstimo caiu de 518 para 172 volumes. São realizados 14 eventos (curso, dança, cine-vídeo e atividade do Agente de Leitura) e atingem um público de 174 pessoas. Um ano após, os índices não oscilaram tanto, o número de visitantes aumentou para 1244, com o mesmo público predominante; os volumes mais consultados continuam sendo específicos; o número de inscrições e empréstimos é praticamente o mesmo, sendo 11 novas inscrições e 176 volumes emprestados. Foram registrados eventos de contação de história, encontros das Secretarias de Educação e Saúde, dança, cine-cultura, comemoração ao dia do livro e do autismo, que atingiram um público de 355 pessoas.

Em 2014, dos meses de fevereiro a maio, observou-se que a mudança para o novo local não gera queda no número de visitantes, ao contrário, o índice aumentou para 1552 pessoas, com a predominância do público de Fundamental e o número de empréstimos para 404 volumes: 202 de literatura, 114 de literatura infanto-juvenil, 79 de Artes e 9 de Ciências Sociais, Ciências puras, Língua e Filosofia. Não foram registradas mais que 6 novas inscrições e também não registrou-se no relatório nenhum evento cultural, embora no dia do livro tenham sido realizadas atividades de fomento à leitura com crianças do Ensino Fundamental I da rede pública.

Vejamos no gráfico a seguir um panorama anual ilustrando a frequência da população à biblioteca, o número de volumes emprestados e o público atingido pelos eventos realizados no espaço, desde a inauguração em 2011 até o ano atual de 2014:



Fonte: Do autor, 2014.

Como registrado nos relatórios, o público predominante na biblioteca é de idade escolar e os livros de maior saída são de literatura, especialmente literatura infanto-juvenil. O número

de novas inscrições é sempre baixo, o que significa que, de modo geral, os empréstimos são feitos sempre pelos mesmos leitores. Podemos conjecturar que as visitas predominantes de crianças e adolescentes do espaço se dão por uma questão de prioridades e disponibilidade, visto que o público adulto têm outras demandas, como o trabalho, por exemplo, e os jovens universitários podem ler materiais mais específicos e relacionados a seus cursos. Os eventos que acontecem no espaço, atraem um público maior, constatando, desse modo, a importância da realização de atividades culturais para que haja efetiva participação da comunidade. Essas atividades – contação de histórias, apresentações de teatro, sessões de cinema, etc. – provavelmente estão mais próximas da realidade e experiências de vida da população do que os assuntos abordados nos livros, especialmente os literários.

Quanto à informação e à cultura, trata-se naturalmente, antes de mais nada, da informação e da cultura trazidas pelo livro. Mas não podemos ignorar que existem outras formas de informação e de cultura, cujo papel está crescendo e que atingem um público consideravelmente mais amplo do que o do livro. (CHATIER & HÉBRARD, 1995, p. 204)

Como apontado no site da FPC a Diretoria do Livro e da Leitura (DLL) do estado administra os editais do Programa Mais Cultura, do MinC, em parceria com a FPC/SECULT/BA, sendo eles: Modernização de Bibliotecas Públicas – que objetiva modernizar e enriquecer o acervo de 100 bibliotecas públicas municipais –; Bibliotecas Comunitárias – apoio financeiro às instituições da sociedade civil, sem fins lucrativos, que atuam como bibliotecas comunitárias; Pontos de Leitura – que visa apoiar iniciativas culturais que fortalecem e estimulam a leitura, com verbas de 20 mil reais por projeto para serem aplicados na aquisição de livros e material de apoio para realização de atividades culturais; e *Agente de leitura* – seleção de jovens para atuar no processo de democratização do livro através de visitas domiciliares e atividades que atinjam toda a comunidade –¹⁵. A cidade de Serrolândia foi contemplada com o projeto *Agente de leitura* – abordado no próximo capítulo – que atuou de 2013 até 2014.

¹⁵ Informações disponíveis em: <<http://www.fpc.ba.gov.br/pagina-exemplo/edital-mais-cultura/>>

3. PROJETO AGENTE DE LEITURA: UMA AÇÃO DO GOVERNO ESTADUAL OPORTUNIZANDO PERSPECTIVAS DE FOMENTO À LEITURA NA BAHIA

*[...] tentei não apenas descrever minha experiência passada:
tentei deixar que essa experiência falasse de si,
tentei pensá-la.
(Magda Soares)*

Este capítulo apresenta o projeto *Agente de Leitura* e analisa sua proposta na cidade de Serrolândia à luz da teoria discutida no primeiro capítulo referente aos conceitos de leitura e letramento. As informações aqui apresentadas são resultado da minha experiência no projeto – visto que participei da seleção e atuei como uma das agentes –, também, informações cedidas pelo diretor de cultura Quirino Rosário Santos – que atuava na época da seleção – e as disponíveis no site da Fundação Pedro Calmon.

Durante a experiência e vivência do projeto, cujo período coincidiu com a realização dessa pesquisa, entrevistei e questionei (vide apêndice D) meus colegas agentes de leitura a fim de coletar dados sobre seus hábitos leitores, suas concepções acerca da leitura e o desenvolvimento de seus trabalhos com a comunidade. Além de ter atuado como agente de treze (13) famílias. Realizei, também, uma formação em dois (2) encontros de três (3) horas cada, apoiada em textos teóricos que pensam e discutem a leitura objetivando esclarecer o papel do agente/mediador de leitura.

3.1 O que é e como funciona o projeto agente de leitura

O projeto *Agente de Leitura* é uma ação do Governo Estadual da Bahia que visa propagar a leitura nas cidades do interior por meio de visitas às famílias em situação de vulnerabilidade social. Similar a outras iniciativas, muito comuns na área da saúde, por exemplo. O projeto seleciona agentes que façam visitas domiciliares para realização de atividades de leitura com as famílias em sua área de ação, bem como empréstimos de livros, visitas à espaços leitores (tais como biblioteca e escolas) e outros espaços públicos e privados, nos quais seja possível fomentar esta prática (hospitais, igrejas, presídio, etc.).

A seleção dos agentes em Serrolândia foi realizada em 2010 pela Fundação Pedro Calmon e constitui-se de três etapas: seleção de documentos, prova oral, na qual o candidato deveria escolher e realizar a leitura de um texto – sendo avaliado por uma banca avaliadora formada por membros da educação, com nível superior e selecionados pela própria fundação a partir de uma lista elaborada pelo diretor de cultura, na época Quirino Rosário Santos, em

conjunto com a Secretaria Municipal de Educação – e prova escrita de interpretação textual. Nota-se que os critérios da prova estão ligados aos dois polos principais expostos por Matencio (2005) (vide seção 1 do capítulo 1), sob o qual a leitura tem sido abordada, alfabetização – onde o candidato deveria mostrar sua habilidade com relação ao grafema e fonema, decifrando o código linguístico através da prova oral; e compreensão – onde o candidato deveria mostrar sua habilidade em compreender aquilo que lê por meio de questões de interpretação textual.

A cidade de Serrolândia foi contemplada com quinze (15) agentes, dentre os mais de sessenta (60) inscritos para a seleção. Todavia, devido à longa espera para início das atividades¹⁶, quatro (4) desistiram, restando onze (11) agentes para atender toda a população do município. Em 2012, estes agentes receberam um treinamento que somou 40 horas (com duração de uma (1) semana, oito (8) horas diárias) sobre possibilidades de realização das atividades e momentos de leitura dirigidos por uma profissional enviada pela FPC, mas os trabalhos só foram iniciados em outubro de 2013. Todos receberam material de apoio contendo uma (1) bicicleta – transporte que não atendeu as demandas do projeto, pois não era suficiente quando havia necessidade de realizar atividades em povoados mais distantes –, mochila, camisas, bonés e um acervo com sessenta (60) livros diversificados, além da bolsa mensal no valor de 350,00.

O acervo de cada agente continha sessenta (60) livros – mais uma agenda com espaço para registrar experiências de leitura e um almanaque preparado especialmente para o projeto, abordando sugestões de leitura, filmes e informações culturais –, todavia, se tratava de acervos diferentes e portanto, não havia possibilidade de compartilharem das mesmas leituras, o que já é uma falha se pensarmos na ativação de redes onde os leitores estão lendo as mesmas obras para que haja efetiva formação leitora. Esses acervos continham livros infantis como: *Maurício O Leão de Menino* (Flavia Maria), *Saíra sete cores* (Débora Knittel), *O Minotauro* (Monteiro Lobato), *Bili com Limão verde na mão* (Décio Pignatari), *Aú o capoeirista* (Flávio Luiz), *Da minha praia até o Japão* (Márcio Vassallo), etc.; e infanto-juvenis como: *Roda da Infância* (Cyro de Mattos), *Beatriz em trânsito* (Eloí Elisabete Rochedo), *O tesouro perdido das terras do sem fim* (Pablo Cidade), *Isolda Quental e a longa jornada* (Silvino Bastos). Há autores e obras de referência na literatura nacional e estrangeira, tais como: Jorge Amado, Chimamanda, Edgar Allan Poe, Cruz e Souza, Chico Buarque, Rachel de Queiroz, Manuel Bandeira, Erico Verissimo, etc.; poesias de Antônio Cicero, Judith Grossmann e Jean Joseph Rabearivelo (edição bilíngue); e livros que falam de literatura mais teoricamente, dentre eles: *Seis propostas para o novo milênio* (Ítalo Calvino) e *O dorso do tigre* (Benedito Nunes). Podemos considerar

¹⁶ Período de três (3) anos. Durante este tempo os agentes não tinham informação a respeito do início das atividades e um treinamento de 40 horas foi recebido em 2012, sem nenhuma perspectiva para início das atividades.

que se trata de um bom e diversificado acervo, no entanto, inadequado para as necessidades dos agentes, pois grande parte dessas obras são distantes da realidade do público alvo do projeto; as literaturas são, em sua maioria, obras com grande número de páginas – que assustam o leitor iniciante – e de vocabulário inacessível para as famílias atendidas. Costa (2009) argumenta que, uma “seleção adequada [de obras] é uma estratégia indispensável ao bom resultado do trabalho com leitores” (p. 62). As literaturas poderiam ser mais regionais, ainda que apresentassem alguns clássicos, as poesias poderiam ser substituídas por cordéis e os livros infantis deveriam somar a maior parte do acervo, visto que se tratava do público mais participativo nas atividades propostas.

Como o projeto visa atingir as famílias mais carentes, possuir Número de Inscrição Social (NIS) foi um requisito para efetuação do cadastro. Cada agente deveria cadastrar vinte e cinco (25) famílias em bairros pré-estabelecido pela Secretaria Municipal de Assistência Social, uma (1) escola e um (1) espaço leitor (biblioteca, salão de igrejas, hospital, etc.), a fim de realizar visitas periódicas para contação de história, leitura e demais atividades que difundam o hábito de ler, além da realização de trabalhos coletivos, como saraus literário, que abarquem a comunidade em geral. Dos dez (11) agentes em ofício, três (3) realizaram seus trabalhos na zona rural onde residem.

Inicialmente, para tornar o projeto de conhecimento da população, realizou-se um trabalho de divulgação nas escolas do município e por meio de veículos de comunicação como a Rádio comunitária Serrote FM. De modo geral, o cadastramento foi um trabalho árduo e que demandou tempo, pois os agentes não receberam instruções suficientes, nem fichas que apresentassem os dados básicos no período que iniciaram suas atividades. Como nem todas as famílias cadastradas a princípio possuíam NIS, após o recebimento da ficha cadastral e conhecimento deste principal quesito para a efetuação do cadastro, foi necessário visitar novas famílias e selecionar aquelas mais carentes, de acordo com a renda mensal. Para cada família foi necessária explicação e esclarecimentos a respeito do projeto. Algumas aceitaram facilmente e demonstraram interesse, outras, apesar da resistência, permitiram o cadastramento e algumas recusaram, argumentando não ter tempo e interesse para receber as visitas.

3.2 As ações e as implicações

Os meses iniciais – de outubro e novembro de 2013 – foram destinados aos trabalhos individuais, visitando as famílias e os espaços leitores, enquanto em dezembro do mesmo ano desenvolveram-se trabalhos coletivos entre os próprios agentes, tais como contação de histórias

em bairros da cidade, cirandas, etc., que atingiram maior número de pessoas. Nas atividades locais que antecederam o Natal, os agentes montaram uma tenda na praça principal da cidade, decorada com gibis, esteiras e almofadas onde as crianças podiam realizar suas leituras. Houve contação de histórias, cirandas, atividades com desenho e produção de um marca texto utilizando material emborrachado. Também houve dramatização de histórias em alguns bairros da cidade. Ambas atividades atraíram um público considerável, em sua maioria, crianças. As atividades coletivas tiveram resultados mais positivos exatamente porque todos os leitores envolvidos puderam compartilhar das mesmas histórias. Nesses momentos, diferente das atividades isoladas com as famílias, há ativação de uma rede que permite efetivo momento de leitura, como propõe Costa (2009). É importante considerar que mesmo estes momentos de contação de história, recital, dramatização, etc. são atos de leitura. A esse respeito Cosson (2014) faz um trocadilho e ironiza a pressuposição de que:

[...] ler é um ato solitário. Por isso, não haveria sentido em se realizar a leitura na escola [ou em qualquer outro espaço], porque seria desperdiçar um tempo que deveria ser usado para aprender [para algo útil]. É claro que tal afirmação não leva em consideração outras formas de leitura que não a silenciosa, pois a oral tende a ser um ato transitivo, posto que a voz de eleva para os ouvidos. No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. O trocadilho tem por objetivo mostrar que no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. [marcações minhas] (COSSON, 2014, p. 27)

Todos os materiais utilizados nestas e em outras atividades foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (lápiz, canetas, folhas de ofício, emborrachados, tesouras, giz de cera e outros). O projeto visava a realização de atividades diversificadas, mas não disponibilizava nenhum tipo de material de apoio e por se tratar de um trabalho relevante para a população foi possível contar com a colaboração da PMS, através desta secretaria. Entretanto, os agentes tinham de se responsabilizar por xerocar o material necessário para realização do seu trabalho (fichas de acompanhamento das famílias, de balanço do mês, de empréstimo de livros e de relatórios) e materiais que não eram possíveis obter através da secretaria. A agente articuladora era responsável por enviar via e-mail os balanços e relatórios de cada mês, que eram devidamente preenchidos à mão pelos agentes e scaneados, mas não havia apoio de custo, ou seja, se a articuladora não tivesse em casa os equipamentos necessários, teria que pagar do próprio bolso para enviar a documentação de cada mês. Outro fator agravante foi a questão do transporte, que impossibilitava a realização de atividades em povoados mais distantes, visto que o projeto não dispunha de outro transporte além das bicicletas recebidas.

O site da Fundação Pedro Calmon divulga as seguintes informações relativas ao projeto¹⁷:

O edital de formação de Agente de Leitura selecionou cerca de quinhentos jovens para atuar no projeto de democratização do acesso ao livro, por meio de visitas domiciliares, empréstimos de livros, rodas de leitura, contação de histórias, criação de clubes de leitura e saraus literários abertos para as comunidades. Os selecionados possuem 18 a 29 anos e cada selecionado recebe para ir a campo um kit contendo 60 livros, uma mochila, uniforme, uma bicicleta e uma bolsa complementação de renda no valor mensal de R\$ 350 durante o período de um ano, além da capacitação de 196 horas/aula. Ao todo, está previsto para execução total do programa, cerca de R\$ 3,7 milhões. Os selecionados atuarão em Salvador e mais 48 municípios baianos. O edital disponibilizou 858 vagas, sendo 572 imediatas e 286 para formação de cadastro reserva. Os agentes deverão cumprir a carga horária de 25 horas semanais e atender 25 famílias, todas necessariamente, contempladas no Programa Bolsa Família. Além disto, os agentes de leitura serão integrados às bibliotecas públicas municipais, escolares, bem como aos Pontos de Leitura e Pontos de Cultura e desenvolverão atividades de mediadores literários.

Há um descompasso quanto ao que é divulgado e o que acontecia na prática, a começar pela quantidade de horas de capacitação, pois dessas 196 horas/aula, os agentes de Serrolândia só receberam quarenta (40). Também é preciso investigar se, de fato, o projeto está sendo desenvolvido em quarenta e oito (48) municípios do Estado. A formação de cadastro de reserva também é fictício, pois como mencionado, a cidade teve mais de sessenta (60) inscritos para seleção e, portanto, há pessoas que deveriam ter sido chamadas para assumirem as vagas deixadas pelos quatro (4) agente que se desligaram do projeto.

Essa capacitação para os agentes é de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho com leitores, pois, como discutido, somente leitores experientes estão preparados para mediar novos hábitos de leitura. O encontro de formação recebido em 40 horas/aula foi bastante dinâmico e produtivo, todavia, poderiam ter sido trabalhados conceitos de leitura, do ato ler e de modos leitores para que esses agentes estivessem deveras preparados para lidar com os diversos tipos de leitor, além de serem incentivados, antes de mais nada, a se assumirem como sujeitos dessa prática.

As maiores dificuldades apontadas pelos agentes foram a falta de acompanhamento por parte da Fundação Pedro Calmon, a remuneração desproporcional às demandas do trabalho que impediam os agentes de dedicarem mais tempo ao projeto, a pouca quantidade de livros infantis presentes no acervo e infraestrutura.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.fpc.ba.gov.br/pagina-exemplo/edital-mais-cultura/>>

3.3 Os agentes e o público

Foram realizadas entrevistas – gravação de áudio – com quatro (4) agentes de leitura, compostas por perguntas que incluíam o ofício de trabalhar neste projeto e o perfil leitor de cada um deles.

Entrevista 1:

Pergunta 1 – O que te motivou a ser um agente de leitura?

Resposta – “Inicialmente, por conta de ser um projeto que oferece uma bolsa e, infelizmente, na nossa cidade não há muitas oportunidade de emprego, eu estava desempregada e um dos motivos foi a bolsa, que é um valor irrisório se nós formos comparar ao salário atual, mas além do salário, além da bolsa, eu gosto de muito de estar em contato com a comunidade, já desenvolvo trabalho na comunidade e eu acho que a leitura iria me aproximar, este projeto de leitura iria me aproximar muito mais da comunidade.”

Pergunta 2 – Por que você considera importante disseminar a leitura?

Resposta – “Eu acho que, não sei o nosso país, porque assim, eu não sei dados específicos sobre a leitura, mas a nossa cidade, eu acho muito importante que os jovens tenham acesso à leitura porque eu trabalhei e trabalho também como professora na rede municipal de ensino e os alunos são muitos sedentos da leitura, então eu acho que esse projeto e a leitura é muito importante pra fazer com que as pessoas, elas se desenvolvam mais, tanto social, culturalmente falando.”

Pergunta 3 – Quais os desafios que um Agente de leitura enfrenta?

Resposta – “Eu acho que um dos primeiros desafios é justamente as pessoas abrirem as suas portas, as famílias abrirem as suas portas pra fazer este processo de leitura porque as pessoas elas não têm o hábito de ler e aí o que acontece? Nós enquanto Agentes a gente sofreu e ainda vai sofrer, eu acho que até o término do projeto com esta dificuldade de as pessoas estarem aptas, estarem abertas pra fazer esse momento de leitura, essa partilha de leitura porque eles também não têm o hábito, as pessoas não têm essa aproximação com os livros”

Pergunta 4 – E você enquanto leitor, o que tem lido? Qual momento reserva para as suas leituras?

Resposta – “Eu confesso que mesmo sendo uma coordenadora do projeto Agente de leitura eu tenho lido muito pouco porque eu acho que a gente tem que tirar um momento específico para a leitura, eu tenho lido pouco mesmo, pela internet alguns textos e assim, eu tenho o hábito de ler livros que sejam baseados em fatos reais. O meu último livro foi, eu não me

recordo o autor, mas meu último livro foi “Inverno na manhã do Gueto dava sol” que conta a história de judeus que foram perseguidos, é um pouco parecido com “O diário de Ann Frank”, mas eu confesso que eu não, mesmo sendo coordenadora do Agente de leitura, eu acho que, meu acervo ainda está muito pouco e eu acredito que seja por questões culturais, ou por questões de não dedicar um tempo específico pra ler.”

Pergunta 5 – Há quanto tempo você leu este livro?

Resposta – “Eu acho que tem mais ou menos umas 2 semanas que eu terminei o livro, que ainda está em casa, mas ainda não devolvi e não retornei a leitura do livro.”

Pergunta 6 – O livro é seu? Foi comprado ou de empréstimo?

Resposta – “Empréstimo. Eu tive acesso ao livro pela Biblioteca Municipal.”

Pergunta 7 – Você realiza leituras pessoais ou só com foco nas atividades do projeto?

Resposta – “Leituras pessoais. Na verdade, eu nunca tive acesso aos livros do projeto, eu peguei alguns folheei, folheei, mas não tive acesso pra pegar o livro pra ler. Eu não consigo compreender, eu enquanto coordenadora eu não tive acesso aos livros, eu não ganhei os livros e pra ter essa leitura deste acervo eu tenho que pedir emprestado aos Agentes.”

Esta primeira entrevista foi feita com a agente articuladora do projeto na cidade, que também passou pela seleção, juntamente com os outros candidatos – o critério para seleção da articulação foi atribuído às notas das provas. Podemos perceber que esta agente tem uma visão muito clara do papel do projeto e dos agentes, bem como o que seria leitura. Ela se preocupa com os índices relativos à leitura e vê esta prática e o projeto como um meio de inserir os indivíduos na sociedade, permitindo-os seu desenvolvimento social e cultural. Ao falar sobre sua experiência leitora ela considera que lê pouco e dedica pouco tempo aos momentos de leitura, neste caso suas afirmações estão ligadas às atividades de leitura ao objeto livro.

Entrevista 2:

Pergunta 1 – O que te motivou a ser um Agente de leitura?

Resposta – “Bom, eu tenho que ser realista em falar né, que no período que eu fiz esta prova pra ser Agente de Leitura eu tava desempregada né, tava desempregada né e um dos motivos foi este, visto que a gente ia ganhar, eu ia ganhar uma bolsa né, não seria um salário, mas uma bolsa, mas isso iria me ajudar né, e também o fato de também trabalhar com o público né, que é de incentivar as pessoas a ler, pelo fato que a gente observa e que as pessoas não têm aquele gosto né, pra sentar, pegar um livro, ler, enfim, este contato que as pessoas não têm.”

Pergunta 2 – Por que você considera importante disseminar a leitura?

Resposta – “Ó, um dos pontos importantes, por exemplo, quando a gente sai pra visitar uma família e percebe que, no meu bairro mesmo eu percebo né, quantas crianças estão dispersas né, estão brincando ou as vezes até fazendo coisas que não deveriam fazer, então enquanto a criança tá ali focada na leitura, a gente deixa o livro por exemplo ali naquela casa e a criança ela desperta o interesse e isso de uma certa forma vai, além de ajudar a criança a se desenvolver né, também vai evitar que ela esteja também em companhias que não sejam por exemplo, agradáveis né. Então um desses motivos que me incentivam a tá sempre ajudando a despertar esse interesse.”

Pergunta 3 – Quais os desafios que um Agente de leitura enfrenta?

Resposta – “Olha, um dos desafios é a questão de que a gente, as vezes, a gente encontra as pessoas em casa meio desanimadas, aquela questão do gosto que as pessoas, muitas pessoas não têm pela leitura, não é todo mundo que tem esse gosto né, a gente pode encontrar hoje em crianças, mas mesmo assim a gente encontra crianças que não têm aquele gosto.”

Pergunta 4 – E você enquanto leitor, o que tem lido? Qual momento reserva para as suas leituras?

Resposta – “Com relação, por exemplo, a livros né, de histórias, eu costumo muito ler livros de histórias, eu gosto muito de estorinhas infantis né, contos, crônicas também eu tenho procurado ler, além de livros também, que envolvem também, que não faz parte do meu acervo esse aí, que são livros da área espiritual, livros que trata da espiritualidade.”

Pergunta 5 – Você realiza leituras pessoais ou só com foco nas atividades do projeto?

Resposta – “Eu realizo leituras pessoais, com certeza né. E o horário que eu mais reservo pra eu fazer isso é pela noite”

Há uma mudança de foco nessa entrevistada quanto ao papel do projeto em relação à anterior. A justificativa dessa agente é mais social e centrada nas crianças – tirá-las da rua. Ela dedica um momento do dia à atividades de leitura e também a relaciona aos livros.

Entrevista 3:

Pergunta 1 – O que te motivou a ser um agente de leitura?

Resposta – “A questão de ser um trabalho, na verdade, que, justamente isso né, é que envolve a leitura, que envolve o contato né, com pessoas e particularmente eu gosto de tá em contato com pessoas, eu gosto de desenvolver trabalhos assim, que a gente trabalhe, na verdade, em grupo né, com pessoas em geral da sociedade.”

Pergunta 2 – Por que você considera importante disseminar a leitura?

Resposta – “Porque na verdade a leitura é uma coisa importante na vida de todas as pessoas né, embora muitas pessoas não se interesse, principalmente, é, por experiência próprias assim, visitando as famílias, os pais, os adultos, eles não se interessam, basicamente as crianças que se interessam por ouvir.”

Pergunta 3 – Quais os desafios que um agente de leitura enfrenta?

Resposta – “Bastante né, mas eu acho que o principal é esse, é a falta de interesse das pessoas pela leitura, muitos justificam que não têm tempo, né, pra tá lendo, que não gostam, que só leu durante a época de colégio porque tinha que ler.”

Pergunta 4 – E você enquanto leitor, o que tem lido? Qual momento reserva para as suas leituras?

Resposta – “Eu, eu gosto de ler né, e o que eu leio mais é, são leituras voltada pras crianças que é meu público alvo, mas só que as vezes também eu tiro tempo pra ler um romance, né, uma, uns contos, poesias.”

Pergunta 5 – Você realiza leituras pessoais ou só com foco nas atividades do projeto?

Resposta – “Pessoal. Bastante também.”

Essa entrevista apresenta uma relação com as outras duas no que diz respeito ao gosto pela leitura – as pessoas não gostam de ler –, todavia, como aponta Souza (2012) et. al., e principalmente por se tratar de um público em situação de vulnerabilidade social, com pouco número de letrados e até de alfabetizados:

é preciso, antes de tudo, reconhecer que esses diversos usos da leitura e da escrita variam segundo as situações em que ocorrem. De fato, a interação por meio da escrita pode assumir configurações específicas, a depender do contexto em que se situam a pessoa que escreve e a que lê, seus objetivos, suas disponibilidades de tempo, de recursos etc., além do prestígio ou desprestígio do tipo de texto que leem ou escrevem, das relações de poder vigentes em uma sociedade e das instituições em que surgem e em que passam a circular tais textos. (SOUZA, CORTI & MENDONÇA, 2012, p. 22)

Ela, também, traz o dado da obrigatoriedade – ler é algo associado a escola (vide seção 1.2 do capítulo 1). Contudo, sobre suas práticas leitoras, a agente afirma gostar e dedicar tempo para a leitura, além de especificar o gosto por literatura e definir bem os diversos gêneros que lê.

Entrevista 4:

Pergunta 1 – O que te motivou a ser um Agente de leitura?

Resposta – “Bem, sou uma pessoa que eu trabalho muito com o público, então, esse projeto, quando eu sube dos comentários, eu assim me interessei muito, por tá assim, ligado a leitura principalmente.”

Pergunta 2 – Quais outras atividades ligadas ao público você realiza?

Resposta – “É, eu sou artista popular, então trabalho diretamente com o público.”

Pergunta 3 – Por que você considera importante disseminar a leitura?

Resposta – “É importante porque a gente, assim, fica ligado assim no mundo né, porque se a gente não ler a gente, é, não tá, é, assim, informado das coisas que estão acontecendo né.”

Pergunta 4 – Quais os desafios que um Agente de leitura enfrenta?

Resposta – “Principalmente, assim, a falta de interesse com as pessoas, é, não sei porque não têm o hábito de leitura, mas, assim a questão é essa mesmo, é, falta de interesse mesmo pelas pessoas.”

Pergunta 5 – E você enquanto leitor, o que tem lido? Qual momento reserva para as suas leituras?

Resposta – “Eu gosto de ler assim, informações, eu gosto muito de tá lendo jornais, revistas e, eu gosto de ler principalmente à noite, pela falta de tempo mesmo, e aí só à noite mesmo que eu gosto de tá mais reservada pra leitura.”

Pergunta 6 – Você realiza leituras pessoais ou só com foco nas atividades do projeto?

Resposta – “Assim pessoais também, mas em relação ao projeto eu gosto muito de contar histórias, é, inventadas, eu gosto muito de inventar, de acordo com o que eu tô tendo, sempre lendo, assim eu, é, gosto mais assim na hora assim, de inventar, mais dinâmica.”

Esta agente é contadora de histórias e faz parte do teatro da cidade “Artefato”. Em outras entrevistas ela relata que prefere contar ao ler a história, pois afirma sentir mais segurança contando do que lendo. No entanto, ela tem claro que estes também são atos de leitura, como aponta Cosson (2014). Ela tem facilidade em realizar as atividades do projeto, especialmente porque já desenvolve trabalhos relacionados ao teatro em sua comunidade. Diferente das demais entrevistas, suas leituras pessoais apresentam aspecto mais informativo por meio de jornais e revistas. Ela relata que seu público alvo são as crianças, como a maioria dos agentes, mas também desenvolve momentos de leitura com adultos do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social). Para o público adulto ela afirma que o modo mais viável para realização dessas atividades é a contação de histórias que apresentam fatos reais, logo é conspícua a importância de aproximar os temas dessas leituras com as experiências de vida desses leitores. Nesta entrevista, mais uma vez, é mencionado o gosto das pessoas pela leitura, contudo, a proposta do projeto é fomentar e despertar nas pessoas o interesse pela prática. Desse modo, é

preciso refletir sobre o meios mais viáveis de desenvolver estes trabalhos, pois é relevante considerar que essas famílias atendidas estão em situação de vulnerabilidade social, destarte, trata-se de pessoas que têm outras prioridades. Como priorizar um momento de leitura em sua casa quando não se tem o suficiente para comer, por exemplo?

Meses após o desenvolvimento do trabalho e encontros de formação, foram nítidas as mudanças em grande parte dos agentes no que tange as suas concepções sobre leitura e leitores e a importância do seu papel na mediação desta prática. Comparemos as afirmações de uma mesma agente antes e após o breve momento formação. Ao falar sobre o projeto, ela diz que umas das maiores dificuldades encontra na realização do trabalho é:

“(...) a resistências da pessoas, (...) a falta de cultura, (...) o interesse pelas coisas novas da vida o dos livros”.

Posteriormente ela apresenta uma visão mais madura da receptividade por parte do público atingido, não apontando para questões culturais – não se sabe o que a agente pretendeu dizer ao mencionar “falta de cultura”, mas podemos conjecturar que ela relaciona cultura com a cultura letrada, visto que argumenta que essas pessoas não têm interesse pelos livros, referindo-se a eles como representantes de coisas novas – mas considerando uma concepção de leitura que não se restringe a decodificação, chamando atenção para obrigatoriedade da leitura:

“(...) na nossa cidade temos uma grande dificuldade com relação como as pessoas veem a leitura aqui ler é algo obrigatório p/ alguns e só é feito nas escolas ou em atividades que tem a ver com fins escolares. (...) Tenho tido muitas experiências ao logo desses meses, conheci gente com ábitos (sic) diferentes e pessoas que mesmo não alfabetizados fazem suas leituras e tem muitas histórias para contar, crianças que adoram contar e fazer histórias acontecerem, adultos que contam vários “causos” (...)”

Há uma mudança de foco na concepção de leitura da agente, que passa a assimilar a leitura não somente aos livros.

Nos primeiros meses, ao mencionar as dificuldades do projeto, de modo geral, como constam nas entrevistas acima, os agentes salientavam a receptividade da população quanto aos momentos de leitura nas casas das famílias contempladas de modo muito negativo. Com o decorrer do desenvolvimento dos trabalhos e com reuniões, foi discutido e constatado que o público infantil respondia melhor às propostas das atividades e que sem dúvida as coletivas rendiam melhores resultados, logo, focou-se na formação de redes, evitando que as leituras

ficassem restritas às famílias em suas casas. Cada agente direcionou seu trabalho para ações que melhor funcionavam em seus respectivos bairros. Como havia poucos agentes para atender toda a população, refletiu-se sobre a importância de concentrar em um público menor para que fosse possível a realização de atividades contínuas e efetiva ativação de redes de leitura. De modo geral, o público atingido pelo projeto foram, em sua maioria, pessoas em idade escolar, assim como o público predominante da Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz, confirmando as informações apresentadas pelo PNLL, mencionadas na seção 1 do capítulo 1.

3.4 O leitor

Cada leitor carrega consigo uma história, uma memória, um modo particular de ser leitor, um jeito especial de conduzir suas leituras, uma finalidade específica em relação aquilo que lê, influenciado pela época em que lê. Para Nunes (2003), “todo leitor tem sua memória de leitura e, portanto, apresenta uma relação específica com os textos, com a sedimentação dos sentidos, de acordo com as condições de produção da leitura em épocas determinadas” (p. 25). Essa relação com os textos está, muitas vezes, ligada ao tipo de produção do material de leitura, como vimos na seção 1.5 do capítulo 1 e, também, ao que cada leitor busca ao realizar suas leituras.

Nunes (2003, p. 25) ainda complementa, defendendo que, “o sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura”. Dito de outro modo, o contexto histórico influencia nas práticas de leitura do leitor de cada época. Como menciona o próprio autor, “a conjuntura mundial, nacional, regional, mudam as determinações históricas que condicionam a leitura” (NUNES, 2003, p. 25). Essa seção apresenta os modos de lê do sujeito leitor contemporâneo serrolandense, mais especificamente de duas leitoras em idade aproximada a quarenta (40) anos, cujas leituras são determinadas pela conjuntura da cidade onde residem. O método de coleta utilizado foi um questionário aberto (vide apêndice E) com perguntas relacionadas às práticas leitoras de cada uma e entrevistas informais registradas em diário de campo.

A primeira leitora (leitora 1) é mãe de família, trabalha fora, faz faculdade e é atendida pela projeto Agente de leitura. A segunda (leitora 2), é cadeirante, possui segundo grau completo, também trabalha fora, não tem filhos e não é atendida pela projeto (os critérios de participação no projeto são apresentados na seção 3.2 desse capítulo). A escolha das participantes se justifica pelas principais questões: Uma possui deficiência física (representando

uma amostra de um seguimento da sociedade, sendo ele, o de portar necessidades especiais). A outra, por se tratar uma participante assídua do projeto.

Ao serem questionadas sobre suas experiências leitoras na infância e adolescência, ambas descrevem que seu acesso à leitura nesta época esteve ligado a escola e que tinham livros emprestados de amigas:

Leitora 1: *“De uma amiga que colecionada gibis (turma da Mônica), então ela me emprestava.”*

Leitora 2: *“Passei a gostar de ler no Ensino Fundamental II por intermédio de uma amiga que me emprestou um livro.”*

Essa primeira pergunta chama atenção para dois dados importantes já discutidos neste trabalho. O primeiro, em relação a escola e sua importância para o contato do leitor com a leitura e o segundo, a necessidade da mediação, um leitor mais experiente que possa mediar novas leituras, neste caso, as amigas.

Embora a leitora 1 relate que seu contato com a leitura se deu pela escola, ao descrever a influência dessa instituição na sua construção leitora, ela argumenta não ter havido contribuição dessa instituição no seu processo e também apresenta o dado da obrigatoriedade e da punição:

Leitora 1: *“Não houve contribuição da escola. [...] Quando passava a leitura para casa, então tinha que ler para tomar a lição sem gaguejar, ou até mesmo ficar sem recreio.”*

Essa concepção de leitura está atrelada a ideia de que uma criança aprende a ler quando aprende a oralizar, como apresenta Foucambert (2008). Contudo, o autor defende que “a oralização não é um constituinte da leitura, mas apenas um meio de aprender a ler” (p. 38).

Já a memória da leitora 2 quanto a contribuição da escola para sua construção leitora é diferente:

Leitora 2: *“A escola contribuiu sim com minha leitura. Professores da Língua Portuguesa passava trabalhos para a gente ler e fazer resumo dos livros. E independente disso, sempre me emprestavam livros para eu ler em casa.”*

Mais uma vez constatamos a importância do mediador de leitura, neste caso a professora de Língua Portuguesa. Em entrevista informal a leitora reforça a figura desta professora como determinante para sua formação ante as práticas de leitura. Ela também informa que as práticas de oralização eram comuns na sala de aula e que o fazia com prazer. Pergunto se o fato de ser

deficiente a constrangia diante dos colegas ou se havia sofrido *bullying* por isso. Ela afirma que não e garante ter se sentido acolhida no espaço escolar.

Ambas não frequentam nenhuma livraria e isso se dá pelo fato de a cidade não possuir uma. A leitora 1 consegue livros para ler na biblioteca, com amigos, professores e por meio do projeto. A leitora 2 compra da internet ou tem emprestado dos amigos e não frequenta a biblioteca, pois a mesma não apresenta condições adequadas para recebe-la, principalmente a largura das portas. Desse modo, uma questão de relevância a ser discutida é a acessibilidade na Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz – ao justificar o motivo de não frequentar a biblioteca, a leitora se referia a localização anterior, contudo, a nova localização apresenta outras condições (vide seção 2.3 do capítulo 2), mas, talvez, ainda inadequadas a receber pessoas com deficiência.

Ao falar sobre suas preferências de leitura, as leitoras apontam que são atraídas pelos títulos dos livros, pelo autor e por recomendação. Isso é o que Nunes (2003) denomina de “*juízo da leitura*”. “Juízo do autor (“é um bom autor”); do texto (“é um livro interessante)” (p. 31). É preciso, entretanto, considerar que o fato de não ter acesso a livrarias deixa as leitoras um tanto limitadas, pois, desse modo, o contato prévio com o livro torna-se também limitado, especialmente para a leitora 2, que não tem a oportunidade de frequentar a biblioteca. Calvino (2003, p. 16) reitera que o “[...] passeio ao redor do livro – ler o que está fora antes de ler o que está dentro – também faz parte do prazer da novidade”. Contudo, não podemos ver no livro impresso a única possibilidade de leitura – a leitora 2 afirma ler textos da internet – e devemos também considerar outras formas de obtenção do livro, a saber, empréstimos feitos na biblioteca e/ou de amigos e o projeto Agente de leitura que emprestava livros a leitora 1.

Ainda sobre as preferências, as leitoras expõem seus modos de ler:

Leitora 1: “*Deitada no sofá e na rede. Sozinha e de voz alta.*”

Leitora 2: “*No meu quarto sozinha e em silêncio.*”

Cada leitor encontra seu jeito de ficar confortável ao ler: no sofá, na rede, na cama. Possivelmente a leitora 1 traga resquícios de sua educação escolar ao ler em voz alta, pensando a leitura como um ato de oralização. Quanto a leitura silenciosa da leitora 2, Calvino (2003) argumenta que:

Escutar alguém que lê em voz alta é muito diferente de ler em silêncio. Quando lemos nós mesmos, podemos parar ou saltar frases: somos nós que determinamos o ritmo. Quando é outra pessoa que lê, fica difícil fazer coincidir nossa atenção com o ritmo da leitura: a voz segue muito rápido ou muito lenta. (CALVINO, 2003, p. 74)

Por onde quer que andemos – nas estações de ônibus ou metrô, nos aeroportos, nas cantinas, etc. – nos deparamos com a figura do leitor moderno, a ler seu livro em silêncio. “Olhos perscrutando a página, língua quieta”. É assim que Manguel (1997, p. 59) descreve o leitor de hoje. Para ele, “o leitor tornou-se cego e surdo ao mundo, às multidões passantes, às fachadas desbotadas dos edifícios. Ninguém parece notar um leitor que se concentra: retirado, absorto, o leitor torna-se lugar-comum. (MANGUEL, 1997, p. 59).

Certa feita, numa viagem para São Paulo em setembro de 2013, resolvi fotografar cenas de leituras em lugares comuns – aeroporto, pontos de táxi e ônibus, cantinas, estações de trem e metrô. Foi impressionante a quantidade de fotos que consegui registrar. Lá estavam os leitores absortos em suas leituras, com seus olhos perscrutando as páginas dos seus livros e suas línguas quietas.

O fato é que, em voz alta ou em silêncio, ambas leitoras participantes gostam de ler sozinhas. Daí a pressuposição de que ler é um ato solitário. Não obstante, Cosson (2014) argumenta que pensar a leitura desse modo é desconsiderar outras formas que não a silenciosa. Logo, cabe a pergunta: o fato da leitora 1 preferir ler em voz alta, anula sua leitura? Para o autor, a leitura oral tende a ser um ato transitivo, posto que a voz se eleva para outros ouvidos. Mais uma vez recorremos ao seu argumento de que o ato solitário da leitura consiste em lermos apenas com os nossos olhos, contudo, interpretar é um ato solidário, pois, ainda que lendo sozinhos e em silêncio, buscamos uma troca de sentidos que vai além da relação entre autor e leitor, mas, também, com a sociedade onde compartilhamos das mesmas visões de mundo.

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. [...] É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2014, p. 27)

Ao comparar as leitoras com o demais público atingido pelo Projeto Agente de Leitura, podemos levantar vários questionamentos ainda por serem respondidos: Qual a diferença entre elas e os demais mulheres de mesma faixa etária, considerando que ambas realizam leituras solitárias (o ato físico de ler) enquanto as demais quase não emprestavam livros, ou quando emprestavam, raramente liam? Se pensarmos em questões histórico-regionais, tanto as leitoras em questão quanto as demais, estão inseridas no mesmo contexto: vivem na mesma cidade, não dispõem de livrarias, estudaram em escolas públicas, etc. Se na seção anterior atestamos a

importância do ato de leitura compartilhado, por quais motivos essas leitoras gostam de ler sozinhas?

A leitora 2 não era atendida pelo projeto, logo, não houve intervenção nas suas práticas de leitura. Desse modo, conjecturamos que a professora de Língua Portuguesa mencionada nos questionários e entrevistas desenvolveu importante papel na construção leitora da participante. Esta, por sua vez, ler por fruição e já se trata de possuir autonomia de leitura. Assim, podemos dizer que as redes de leitura são importantes, principalmente, para formação de novos leitores, aqueles que ainda não desenvolveram o gosto pelo ato de ler e não estão aptos a seguir sozinhos.

Este leitor inexperiente precisa de uma mediação, é o caso da leitora 1, que, em entrevistas, relata não ter o hábito de ler por fruição antes de participar do referido projeto. Contudo, após intervenção, a leitora muda suas práticas de leitura e o fato de ingressar na faculdade no mesmo período a faz ler, também, com um fim específico. O que a fez diferente dos demais participantes do projeto no mesmo bairro, foi a prioridade que a mesma destinou à leitura e seu interesse em participar das atividades e emprestar livros, mesmo para incentivar seus filhos.

Portanto, as duas leitoras podem ser consideradas como leitoras lúdicas ou leitoras comuns, que leem por fruição. Entretanto, o fato da leitora 1 ter ingressado na universidade a faz assumir uma postura de leitora compulsória, pois, como ela mesma afirma em entrevistas, além de realizar leituras despretensiosas, tem também realizado leituras com um fim específico. Ambas apresentam características semelhantes, todavia, relatam experiências diferentes. Em relação aos demais participantes do projeto Agente de Leitura, podemos afirmar que as leitoras se diferenciam por suas práticas leitoras, visto que os adultos participantes do projeto praticamente não emprestavam livros, ou quando emprestam, raramente liam. Não obstante, não se pode anular as práticas de leitura desses demais participantes, pois, desse modo, estaríamos atrelando a leitura ao ato de ler um livro, desconsiderando seu uso em situações reais do dia-a-dia, concepção já exposta no primeiro capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...]

*Os livros são objetos transcendentos
Mas podemos amá-los do amor táctil
Que votamos aos maços de cigarro
Domá-los, cultivá-los em aquários,
Em estantes, gaiolas, em fogueiras
Ou lançá-los pra fora das janelas
(Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)
Ou o que é muito pior por odiarmo-los
Podemos simplesmente escrever um:*

*Encher de vãs palavras muitas páginas
E de mais confusão as prateleiras.
Tropeçavas nos astros desastrada
Mas pra mim foste a estrela entre as estrelas.
(Caetano Veloso)*

A partir da investigação e da discussão levantada neste trabalho, percebe-se que o enfoque dado à leitura está em seu aspecto de prática social, noção encampada pelas iniciativas de fomento à prática de leitura que tem visado tanto a formação do agente mediador quanto a formação de redes de leitores. Contudo, ao longo do percurso constatamos a importância de investigar e discutir mais profundamente várias outras questões ligadas à formação desse leitor.

No que diz respeito à formação leitora pela escola, podemos confirmar, em âmbito municipal, os dados do PNLL no que concerne aos índices de leitores em idade escolar, visto que os relatórios de frequência da Biblioteca Pública Municipal apontam para o número predominante de visitante com idade inferior a 16 anos. É preciso investigar mais profundamente como a experiência dos professores, primeiros e/ou principais mediadores de leitura, afeta na construção leitora desses leitores-alunos. Assim como, é fundamental refletir sobre esse profissional enquanto mediador de leitura e se as atividades voltadas para este ato não estão moldando os aprendizes a currículos anacrônicos, tornando-os leitores “iletrados” no que tange a relação desta prática escolar com as suas demais práticas sociais, o que justificaria a obrigatoriedade da leitura construída por essa instituição.

Uma alternativa é que antes de pensar na formação do leitor compulsório, a escola, em primeira instância, pense formar o leitor lúdico, e então, desenvolver alternativas de aproximação desses dois leitores. Pois o prazer do ato de ler não exclui as possibilidades de reflexão sobre ele, assim como ler em contexto didático não exclui a possibilidade de encontrar prazer no que é lido. Se na escola essa mediação é, principalmente, uma responsabilidade do professor, uma possível consideração a ser feita e a ser melhor explorada é a de acompanhar e

confrontar as práticas pedagógicas desses professores em sala e as suas crenças relacionadas à leitura.

Quanto à Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz, podemos conjecturar que, as visitas predominantes de crianças e adolescentes no espaço se justificam, também, pela rede de sociabilidade que se constrói na escola. Para o público adulto, esse lócus de sociabilidade será outro, como por exemplo, o trabalho, espaço este propício à prática de leitura, já que partimos do pressuposto de que a leitura é uma prática social. Ademais, há uma questão de prioridades e disponibilidade, visto que o público adulto têm outras demandas e os jovens universitários podem ler materiais mais específicos e relacionados a seus cursos, inclusive retirados da biblioteca setorial da universidade.

É importante também investir em formação adequada para os bibliotecários, pois como Chartier e Hébrard (1995) esclarecem, o objetivo central da instalação das primeiras bibliotecas foi o de transformar o leitor em um leitor acompanhado, mesmo quando ele já estivesse fora do circuito da escolarização. Logo, constata-se a importância de um profissional especializado para fazer esse acompanhamento. Este, por sua vez, além do domínio da técnica necessária para organização do espaço bibliotecário, deve ser um leitor experiente capaz de instruir novos leitores, aproximando-os do material de leitura e motivando-os à prática de ler. Todavia, há muitos problemas atrelados a este profissional que, além de não ter formação adequada para a função, se vê como guardião dos livros, sentindo-se responsável por mantê-los limpos, sempre em ordem e intactos. Isso, consequentemente, torna a biblioteca um depósito de materiais.

Diante desse cenário, o leitor se sente desorientado e desestimulado a frequentar este espaço, especialmente porque se depara, de modo geral, com livros que apresentam uma história distante da sua realidade. Logo, podemos inferir que a biblioteca ainda está no entrecruzamento entre discursos e práticas de leitura e se não redefinir seu papel, ficará nesse estado de esvaziamento. Entretanto, já aparecem iniciativas como os eventos que acontecem na Biblioteca Pública Municipal Gervácio Maciel da Cruz e que atraem um público maior. Constatando, desse modo, a importância da realização de atividades culturais para que haja efetiva participação da comunidade. Essas atividades – contação de histórias, apresentações de teatro, sessões de cinema, etc. – provavelmente estão mais próximas da realidade e experiências de vida da população do que os assuntos abordados nos livros, especialmente os literários.

Em relação ao projeto *Agente de Leitura*, é possível afirmar que o mesmo apresenta brechas quanto à formação dos agentes e suas próprias práticas enquanto leitores. Contudo, após o curso de intervenção proposto por este projeto e aplicado pela equipe desta pesquisa, as concepções do ato de ler e as práticas dos agentes apresentaram significativas mudanças, conforme descrito na seção 3.4 do capítulo 3. A leitura não é uma prioridade, nem uma opção

de lazer para grande parte das famílias atendidas, como apontado pelos agentes em entrevistas realizadas e observações com atividades de leitura envolvendo o público participante. Esse déficit pode ser justificado pelo fato da mesma não ser uma atividade coletiva. Se as atividades realizadas pelos agentes em conjunto deram melhores resultados, é conspícua a importância das redes de leitura, de sua socialização e partilha para construção do leitor comum.

Alguns autores, como Zilberman (2004), reiteram que esse leitor comum – aquele que ler por fruição, a fim de adquirir prazer – não é uma grande característica do leitor brasileiro, por questões como: taxas exorbitantes de analfabetismo no Brasil até o século XX e valores inconvenientes ainda hoje (questão discutida neste trabalho); escassez de materiais devido à proibição de publicações até 1808, e, ainda, pouca produção nos dias atuais por razões de baixos lucros; os consumidores restringirem-se aos leitores em idade escolar, como já atestamos; e deficiência quanto à difusão da literatura, sendo seu principal veículo a escola, e esta, por sua vez, apresenta uma série de problemas no modo como conduz as leituras literárias, como discutimos na seção 1.2 do capítulo 1.

Contudo, a autora também apresenta uma situação que contradiz a conclusão de que o leitor comum não é uma realidade no Brasil, a saber: a quantidade de leitores aptos ao consumo de literatura, justificado pela quantidade de alunos de Letras existentes no país. Segundo ela, “em 1999, 18.403 estudantes de Letras, oriundos de 382 instituições de ensino superior, compareceram ao Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, número que deve ter se repetido em 2000” (ZILBERMAN, 2004, p. 553). Diante deste dado, conjecturamos que há sim pessoas aptas ao consumo de leituras literárias, capazes de realizar tanto as leituras compulsórias, quanto as leituras lúdicas. Logo, isso indica um problema que resulta na motivação desta pesquisa: O que acontece com as práticas de leitura desses estudantes de Letras? Esses estudantes, de modo geral, se constituem como leitores/consumidores compulsórios durante o período que, obrigatoriamente, devem cumprir durante o curso, mas não há nenhuma garantia de que se constituem como leitores lúdicos e isso, hipoteticamente, se justifica por todos os problemas e implicações que apontamos no decorrer desta pesquisa.

Concluo este trabalho com a satisfação de poder apresentar elementos que possibilitem a reflexão deste tema que muito me inquieta, mas que é improvável de ser esgotado numa monografia de base, inclusive aponto a importância de investigação e análise das práticas pedagógicas e dos currículos dos cursos de Letras, bem como todas as outras questões apontadas nestas considerações possíveis de ampliação. Todas estas questões se confundem com a minha história de leitura e com o empirismo apresentado nesta pesquisa e a partir daqui encontro ainda mais razões para destrinchar este tema que me motiva e que reúne em mim as duas leitoras aqui apresentadas: a compulsória e a lúdica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Vera Lúcia Furst Gonçalves. A coleção da biblioteca escolar. In: Grupo de estudos em biblioteca escolar [da] Escola de Ciência da Informação da UFMG. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte, 2001. 56p.
- ANDRADE, Maria Eugênia Albino. A biblioteca faz a diferença. In: Grupo de estudos em biblioteca escolar [da] Escola de Ciência da Informação da UFMG. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte, 2001. 56p.
- ALIGHIERI, Dante. **Banquete**. SP: Editora Escala, s/d.
- CALVINO, Ítalo. **Se um viajante numa noite de inverno**. SP: Planeta De Agostini, 2003.
- _____. **Por que ler os clássicos?** SP: Companhia das Letras, s/d. Disponível em: <<http://docente.ifrn.edu.br/marcelmatias/Disciplinas/orientacoes/por-que-ler-os-classicos>>. Acesso: 02 jun. 2015.
- CAMPELLO, Bernadete. A competência informal na educação para o século XXI. In: Grupo de estudos em biblioteca escolar [da] Escola de Ciência da Informação da UFMG. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte, 2001. 56p.
- _____. Biblioteca e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Grupo de estudos em biblioteca escolar [da] Escola de Ciência da Informação da UFMG. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte, 2001. 56p.
- CHARTIER, Anne-Marie. A leitura e sua aprendizagem. In: MARIE, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Org.). **Ensaio sobre a leitura**. BH: Editora PUC Minas, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes – São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- CHARTIER, A.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura – 1800-1900**. São Paulo: Ática, 1995. Coleção Múltiplas Escritas.
- COSTA, Marta Morais da. **Sempre viva, a leitura**. Curitiba: Aymará, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia et. al. (Org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**. Trad. Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Ed. UFPR, 2008.

Fundação Pedro Calmon / SECULT/BA. Disponível em: < <http://www.fpc.ba.gov.br/>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

JOLIBERT, Josette (coord.). **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia et. al. (Org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Perspectivas, 1982.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. SP: Companhia das Letras, 1997.

MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. 340p.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A leitura na formação e atuação do professor da Educação Básica. In: MARIE, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Org.). **Ensaio sobre a leitura**. BH: Editora PUC Minas, 2005.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. 2. ed. SP: Pontes, 2003.

PERINI, Mário A. Pelos caminhos da perplexidade: uma receita para ler sem entender. In: MARIE, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Org.). **Ensaio sobre a leitura**. BH: Editora PUC Minas, 2005.

PESSOA, Fernando. **Tabacaria e outros poemas**. RJ: Ediouro, 1996.

PINTO, Abuêndia Padilha. **Gêneros textuais e ensino de línguas: reflexões sobre aprendizagem e desenvolvimento**. UFP, s/d. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_20.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, Maria Amélia et. al. (Org.) **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SECULT/BA. **Bibliotecas.** Disponível em: <<http://www.cultura.ba.gov.br/areas-de-atuacao/bibliotecas/>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias:** travessia de uma educadora. SP: Corte, 2001.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silvia (Org.). **Letramentos no ensino médio.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

TINOCO, Robson Coelho. **Percepção do mundo na sala de aula:** leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia et. al. (Org.) *Leitura de Literatura na Escola.* São Paulo, SP: Parábola, 2013.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Trajetórias e experiências da profissão docente. In: VASCONCELOS, Cláudia Pereira et. al. (Org.). **Por trás da serra:** histórias narrativas e saberes de uma cidade do interior da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2014.

VELOSO, Caetano. **Livros.** Produção Jaques Morelenbaum; Caetano Veloso. Brasil: Nonesuch. 1998. (59:53): Álbum.

WOOLF, Virginia (1925). "**The common reader**". In: *The common reader - First Series.* Disponível em: <www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fliteraturepdf2.files.wordpress.com%2F2010%2F06%2Fvirginia-woolf1925-the-common-reader-first-series.pdf&ei=zPJ8U9PiOdOCqga5k4FA&usg=AFQjCNG8kxOZU-C4kjPGglMpyKmFOaAYqw&sig2=04TkR_GYODLDDBH04-Cu6g&bvm=bv.67229260,d.b2k>. Acesso em: 10 mar. 2014.

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 5. ed. Editora ática, 2001.

ZILBERMAN, Regina. O leitor moderno no Brasil. In: SÜSSEKIND, Flora; DIAS, Tânia (Org.). **Historiografia literária e as técnicas da escrita:** do manuscrito ao hipertexto. Rio de Janeiro: Edições Casa Rui Barbosa: Vieira e Lent, 2004, p. 549-561.

APÊNDICES E ANEXOS