

LÍGIA MARIA MOREIRA DUMONT (org.)



ISBN: 978-65-88178-00-3

LEITOR E LEITURA NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Prefácio de
Roger Chartier

diálogos, fundamentos, perspectivas

ECI
ESCOLA
DE CIÊNCIA
DA INFORMAÇÃO

70

ANOS
1950-2020...

UF *m* G

Leitor e leitura na Ciência da Informação

diálogos, fundamentos, perspectivas

Lígia Maria Moreira Dumont (organizadora)

Leitor e leitura na Ciência da Informação

diálogos, fundamentos, perspectivas



Belo Horizonte

2020

DIREITO AUTORAL E DE REPRODUÇÃO

Direitos de autor ©2020 para os capítulos individuais dos autores. São permitidas cópias para fins privados e acadêmicos, desde que citada a fonte. A republicação deste material requer permissão dos detentores dos direitos autorais.



CC BY 2.0. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/2.0/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora: Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor: Alessandro Fernandes Moreira

ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Diretora: Terezinha de Fátima Carvalho de Souza

Vice-diretora: Mônica Erichsen Nassif

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Projeto gráfico, normalização, diagramação e revisão de conteúdo: Filipi Miranda Soares

Ícone de entrevista (p. 127 e outras): recuperado de Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/illustrations/gabarito-troca-de-ideias-debate-2466829/>

CAPA

Design: Ismael Lopes Mendonça

Imagem principal: recuperada de Freepik. Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/textura>

Imagem secundária: recuperada de Freepik. Disponível em: <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/fundo>

L533 Leitor e leitura na Ciência da Informação [recurso eletrônico] : diálogos, fundamentos, perspectivas / Lúgia Maria Moreira Dumont (Org.). - Belo Horizonte : ECI/UFMG, 2020.

195 p.

Formato: PDF

Requisitos do sistema: Adobe reader

Modo de acesso: World Wide Web

<<http://biblio.eci.ufmg.br/ebooks/2020070001.pdf>>

ISBN 978-65-88178-00-3.

1. Leitura. 2. Interesses na leitura. 3. Ciência da Informação. I. Dumont, Lúgia Maria Moreira (Org.). II. Universidade Federal de Minas Gerais. III. Escola de Ciência da Informação.

CDD: 028

Catálogo na fonte: Filipi Miranda Soares CRB-6/3565

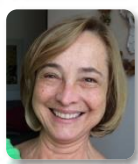
Como citar este livro:

DUMONT, Lúgia Maria Moreira (org.). **Leitor e leitura na Ciência da Informação:** diálogos, fundamentos, perspectivas. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020.

Sumário

Os autores.....	6
Prefácio.....	9
<i>Roger Chartier</i>	
Préface.....	12
<i>Roger Chartier</i>	
Apresentação.....	15
<i>Lígia Maria Moreira Dumont</i>	
Capítulo 1 – Construtos próprios sobre leitura na Ciência da Informação	21
<i>Lígia Maria Moreira Dumont</i>	
Capítulo 2 – Leitura e etnometodologia: uma relação de troca legítima na alquimia do cotidiano de crianças e adolescentes em situação de risco	53
<i>Edna Gomes Pinheiro</i>	
Capítulo 3 – Leitura e competência em informação.....	78
<i>Marcos Aurélio Gomes; Miriely Silva dos Santos</i>	
Capítulo 4 – Leitura e antropologia hermenêutica: a interpretação das culturas pela leitura de histórias em quadrinhos de super-heróis.....	96
<i>Rubem Borges Teixeira Ramos</i>	
Capítulo 5 – Representações sociais de leitura por usuários de três bibliotecas públicas de Minas Gerais.....	117
<i>Marina Nogueira Ferraz</i>	
Capítulo 6 – Leitura e mediação em biblioteca escolar: a pesquisa sob o ponto de vista etnográfico.....	139
<i>Flávia Ferreira Abreu</i>	
Capítulo 7 – Roger Chartier: perspectiva histórica e contemporânea da leitura, do livro e das bibliotecas	163
<i>Andréa Pereira dos Santos</i>	
Capítulo 8 – Leitura, cotidiano e complexidade: convergência em práticas culturais significantes.....	181
<i>Ismael Lopes Mendonça</i>	

Os autores



Lígia Maria Moreira Dumont

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5778077913636212>

e-mail: dumont@eci.ufmg.br

Possui graduação em Biblioteconomia, graduação em Letras com ênfases em alemão e em francês e mestrado em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em convênio com o IBICT e pós-doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. Exerceu os mandatos de vice-diretora e de diretora da Escola de Ciência da Informação da UFMG e de diretora de Cooperação Institucional da Reitoria da UFMG. Ganhadora do Prêmio CAPES Orientação de Tese 2018, Menção Honrosa, área Comunicação e Informação. Possui experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase nos seguintes temas: usuários de sistemas de informação, apropriação de conhecimento através da leitura, leitura e competência informacional, bibliotecas universitárias. Consultora ad hoc institucional e de cursos do INEP/MEC. Coordenadora da linha de pesquisa Informação e Leitura desde 2007. Atualmente é professora titular do Departamento de Teoria e Gestão da Informação da Escola de Ciência da Informação da UFMG (ECI-UFMG), coordenadora do Colegiado do Curso de Biblioteconomia e Professora permanente da linha de pesquisa Usuários, gestão do conhecimento e práticas informacionais, do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da ECI-UFMG.



Edna Gomes Pinheiro

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7223433849369850>

e-mail: ednagomespi@yahoo.com.br

Doutora em Ciência da Informação (2013), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Ciência da Informação (2001), Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Sistemas Automatizados de Informação em Ciência e Tecnologia (1995), Universidade Federal do Ceará, (UFC). Especialista em Administração de Bibliotecas Públicas e Escolares (1990), Universidade Federal do Ceará (UFC). Bacharel em Biblioteconomia (1977), Universidade Federal do Ceará (UFC). Ex-Professora do Departamento de Comunicação Social e de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora associada do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba (DCI/UFPB). Experiência nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, com ênfase em Organização e Tratamento da Informação; Gestão de Bibliotecas universitárias e escolares; Leitura, mediação e apropriação da informação; Leitura e formação de leitores; Biblioterapia; Política pública de fomento a leitura.



Marcos Aurélio Gomes

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3704296766875413>

e-mail: gomesbib@cci.ufal.br

Doutor em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação pela ECI-UFMG. Professor do Curso de Graduação em Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Alagoas (CBIB-PPGCI-UFAL). Possui experiência em Biblioteconomia e Ciência da Informação, com ênfase nos temas:



Miriely Silva dos Santos

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2219891315353444>

e-mail: miriely.santos@ichca.ufal.br

Graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas (CEDU-UFAL). Discente do Curso de Biblioteconomia do CBIB-UFAL. Professora da educação básica da rede privada de ensino em Maceió.



Rubem Borges Teixeira Ramos

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6361601693845635>

e-mail: rubembtr@gmail.com

Doutor em Ciência da Informação pela ECI-UFMG. Professor do curso de Gestão da Informação da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui experiência na área de Ciência da Informação, atuando e pesquisando principalmente nos seguintes temas: estudo de usos e usuários da informação, comportamento informacional, competência informacional, gestão da informação e do conhecimento, histórias em quadrinhos, leitores, leitura, obtenção e introjeção de conhecimento, etnometodologia e interpretação das culturas.



Marina Nogueira Ferraz

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9862833367668218>

e-mail: marina.nogueiraf@gmail.com

Doutora e mestre em Ciência da Informação pela UFMG, possui graduação em Biblioteconomia pela UFMG e graduação em Psicologia pela FEAD. Atualmente é bibliotecária chefe da Biblioteca J. Baeta Vianna da Faculdade de Medicina da UFMG e professora conteudista do Curso de Biblioteconomia do Centro Universitário Claretiano. É pesquisadora do Grupo de pesquisa "Bibliotecas Públicas no Brasil: reflexão e prática", linha de Pesquisa "Biblioteconomia, cultura e sociedade". Atuou como coordenadora do Espaço de Leitura da Biblioteca Central da UFMG (2016-2017), Diretora do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas Municipais de Minas Gerais (2013-2016), Coordenadora da Hemeroteca Histórica de Minas Gerais (2010-2013), Coordenadora do Setor de Referência e Estudos da BPELB (2007-2012) e Coordenadora das Bibliotecas Escolares do Colégio Pitágoras - Cidade Jardim (2006-2007). Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: bibliotecas públicas, bibliotecas escolares, bibliotecas universitárias, sistemas de bibliotecas, formação do leitor, biblioterapia, periódicos históricos e raros, pesquisa bibliográfica.



Flávia Ferreira Abreu

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4542570145978391>

e-mail: flaviaabreu2911@gmail.com

Bacharel em Biblioteconomia (2010), Especialista em Gestão Estratégica da Informação (2012), Mestre em Ciência da Informação (2019) pela ECI-UFMG. Possui experiência na área de Ciência

da Informação, com ênfase em Gestão da Informação, atuou principalmente nos seguintes temas: leituras compartilhadas; biblioteca itinerantes, mediação de leituras e em gestão de sistema da informação. É servidora do Sistema de bibliotecas da UFMG, no setor de Referência da Biblioteca Central.



Andréa Pereira dos Santos

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9315618025567235>

e-mail: andreabiblio@ufg.br

Professora do Curso de Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás. Possui doutorado em Geografia no IESA-UFG. Mestre em Comunicação pela UFG (2009); Especialista em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás (2007) e graduação em Biblioteconomia pela UFG (2002). Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em técnicas de recuperação da informação, comunidades virtuais, construção de identidades, bibliotecas públicas e escolares e práticas de leitura, leitura em ambientes digitais/virtuais, espaço e leitura e letramento informacional.



Ismael Lopes Mendonça

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2335373760310533>

e-mail: ismaelmendonca@gmail.com

Doutorando em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Ceará, especialista em Teorias da Comunicação e da Imagem pela Universidade Federal do Ceará e graduado em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda) pela Universidade Federal do Ceará. No doutorado, é bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais e participa do grupo de pesquisa “Informação e Leitura”, vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Possui experiência em Ciência da Informação e em Comunicação, com ênfase nos temas: relações socioculturais da informação e da comunicação, mediação, leitura, história social do livro e da imprensa, materialidade, tipografia, design gráfico e direção de arte aplicada à publicidade.

Prefácio

Nestes tempos de revolução digital, as reflexões e pesquisas consagradas à leitura se multiplicaram, questionando tanto os efeitos produzidos pelas novas formas da comunicação, como as resistências, transformações ou desaparecimento das antigas práticas. Essa preocupação é legítima, necessária, mas ela suscitou, frequentemente, diagnósticos precipitados e afirmações sem provas. O primeiro e grande mérito deste livro, publicado pelo grupo de pesquisa “Informação e Leitura” do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, reside no cuidado de fundamentar, com análises documentadas e rigorosas, os resultados apresentados quanto às modalidades, usos e efeitos da leitura.

Segundo as linhas de pesquisa estudadas pelos autores, as técnicas utilizadas foram diferentes: tratamento de dados estatísticos, observação participante, entrevistas com os atores sociais. É a partir de situações diversas (visitas a bibliotecas, públicas ou não, práticas escolares de leitura, leitura de impressos de grande circulação) que foi construído um saber atento à pluralidade dos contextos, à desigualdade das competências, aos papéis atribuídos à leitura, na formação e na informação dos cidadãos. Se a leitura pode ser considerada como uma prática que tem uma história muito longa e que reúne todos aqueles e aquelas que leram, leem ou vão ler, o uso e a significação que fazem desta competência são sempre específicos, diferentes segundo seus recursos e suas expectativas, suas necessidades e capacidades. Daí advém a importância, nesse livro, dos estudos consagrados a populações particulares (bem estabelecidas ou em situação de risco), a instituições singulares (escolas ou bibliotecas) e a corpus originais (aqui, as histórias em quadrinhos).

A diversidade das situações estudadas não significa dispersão ou incoerência. Ela está inscrita sobre um alicerce teórico compartilhado, composto pelas diferentes abordagens discutidas e mobilizadas pelos autores. Suas referências são numerosas, colhidas em diferentes campos disciplinares: as teorias da recepção, a sociologia das representações, a etnometodologia, a antropologia simbólica, a história cultural e, claro, a ciência da informação. Essas leituras múltiplas não conduzem a um ecletismo sem princípio. Ao contrário, se elas permitiram a cada um privilegiar o modelo teórico mais

adequado a seu objeto de estudo, elas definem categorias de análise compartilhadas por todos. É o caso da noção de “contexto” que introduz a diferença social na abordagem morfológica, de “motivação”, que reconhece as singularidades individuais no seio das limitações compartilhadas, e de “sentido”, que concentra a atenção na relação dialética existente entre as propostas ou as imposições dos textos lidos e os hábitos, obrigações e desejos de seus leitores.

Os estudos, reunidos em um projeto comum, mostram que as práticas e os efeitos dos leitores estão sempre situados nas condições de possibilidades determinadas, em cada situação, pelas normas e intenções que governam a produção e a circulação dos escritos, pelas diferentes formas materiais de seus suportes, e pelas expectativas e competências das comunidades de leitores que os recebem e se apropriam deles. Trata-se, então, antes de mais nada, de compreender como, em lugares diferentes, para gêneros e públicos diversos, se opera o cruzamento entre limitações transgredidas e liberdades reprimidas.

As análises das experiências do mundo social contemporâneo reencontram, assim, o dilema que atormentou, por muito tempo, a crítica literária: como retirar os leitores da submissão imposta pelas intenções do autor todo-poderoso ou da maquinaria linguística, sem, com isso, se perder em um inventário infinito, discrepante, impossível das leituras? As noções de “horizonte de expectativas”, de “resposta estética”, de “comunidade de interpretação” se esforçaram para resolver a dificuldade. Elas tiveram o mérito de “extrair” a leitura do texto, e lhe atribuir um papel essencial na construção do sentido e de inscrevê-lo em convenções e competências coletivamente compartilhadas. Elas esbarraram, entretanto, em um duplo limite. Por um lado, elas consideraram os textos somente em seu conteúdo linguístico ou semântico, sem dar nenhuma atenção a sua própria materialidade. Por outro lado, de vários modos, elas apagaram as determinações sociais e históricas do ato da leitura, cerne do processo da construção do significado. Para ultrapassar esses limites, é preciso conceber o mundo dos textos como um mundo de objetos e de “performances”, cujas formas sugerem ou restringem a leitura. É preciso, também, considerar o mundo dos leitores como este das comunidades de leitura às quais eles pertencem e que definem um mesmo conjunto de competências, de gestos e de representações da escrita. É esta dupla atenção que caracteriza os capítulos desse livro.

Os autores associam de maneira sutil as duas definições do verbo “ler”. Ler é ler as letras, as palavras, os livros. Esta leitura supõe a alfabetização, a aprendizagem escolar, o domínio da escrita. Mas “ler” é, também, antes ou depois da leitura dos escritos, decifrar e compreender a natureza e a sociedade, os comportamentos e os sentimentos, a memória do passado e as situações do presente — tudo aquilo que Paulo Freire designava como “palavramundo”. Um desafio essencial para os estudos da leitura, levantado pelas análises aqui apresentadas, é o de compreender as relações estabelecidas entre estas duas acepções do “ler”, considerando tanto a especificidade da leitura dos escritos, que tem seus códigos, suas regras, seus percursos, como as lógicas próprias que governam as “leituras” das imagens e territórios, realidades naturais e experiências humanas.

A urgência dos estudos consagrados à leitura não vem somente das profundas mutações técnicas de comunicação que transformam os antigos hábitos e inventam novas possibilidades. Ela está ligada, também, às inquietudes criadas pelos perigos que ameaçam, hoje, as exigências éticas e o estado democrático. Em tempos em que proliferam as políticas que impõem representações mentirosas do que foi e do que é, em um tempo em que se desfazem os laços antigos entre o uso da razão e a deliberação cívica, entre o conhecimento verdadeiro e a coisa pública, em um tempo em que acordaram os piores demônios, compreender as determinações que regem a leitura é essencial. O ato de ler pode, deve ser um instrumento decisivo na construção da cidadania. As leituras aceleradas e crédulas multiplicadas pelas redes sociais assim como as manipulações das opiniões públicas pelos demagogos não facilitam a tarefa. Mas, se a ciência da informação merece seu nome, é, certamente, porque ela indica a quais condições o exercício da crítica, possível pelo saber ler, pode separar verdades e falsidades, conhecimento e fabulação, dignidade e barbárie.

Roger Chartier

2 de junho de 2020.

Préface

En ces temps de révolution numérique, les réflexions et recherches consacrées à la lecture se sont multipliées, interrogeant tant les effets produits par les nouvelles formes de la communication que les résistances, transformations ou effacement des anciennes pratiques. Cette préoccupation est légitime, nécessaire, mais elle a suscité souvent des diagnostics hâtifs et des affirmations sans preuve. Le premier et grand mérite de ce livre, publié par le groupe de recherche « Informação e Leitura » du Programa de Pós-Graduação em Ciencia da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, réside dans son souci de fonder sur des enquêtes documentées et rigoureuses les constats proposés quant aux modalités, usages et effets de la lecture.

Selon les différents chantiers de recherche, les techniques mobilisées ont été différentes: traitement de données statistiques, observation participante, entretiens avec les acteurs sociaux. C'est à partir de situations diverses (la fréquentation des bibliothèques, publiques ou non, les pratiques scolaires du lire, la lecture d'«imprimés de large circulation»), qu'a été construit un savoir attentif à la pluralité des contextes, à l'inégalité des compétences, aux rôles attribués à la lecture dans la formation et l'information des citoyens. Si la lecture peut être considérée comme une pratique qui a une histoire de très longue durée et qui réunit tous ceux et celles qui ont lu, lisent ou liront, ses usages et ses significations sont toujours spécifiques, différents selon les ressources et les attentes, les nécessités et les capacités. De là, l'importance dans ce livre des études consacrées à des populations particulières (bien établies ou en situation de risque), à des institutions singulières (écoles ou bibliothèques) et à des corpus originaux (ici, les bandes dessinées).

La diversité des situations étudiées n'est pas pour autant émiettement et dispersion. Elle est inscrite sur un socle théorique partagé, composé par les différentes approches discutées ou mobilisées par les auteurs. Leurs références sont nombreuses, puisées dans différents champs disciplinaires: ainsi, les théories de la réception, la sociologie des représentations, l'ethnométhodologie, l'anthropologie symbolique, l'histoire culturelle et, bien sûr, les sciences de l'information. Ces lectures multiples ne conduisent pas à un éclectisme sans principe. Tout au contraire, si elles ont permis à chacun de privilégier le modèle théorique le plus adéquat à son objet d'étude, elles défini des catégories d'analyse

partagées par tous. Il en va ainsi avec la notion de « contexte », qui introduit la différenciation sociale dans l'approche morphologique; celle de « motivation », qui reconnaît les singularités individuelles au sein des contraintes partagées, et celle de « sens », qui place l'attention sur la relation dialectique existant entre les propositions ou les impositions des textes lus et les habitudes, obligations et désirs de leurs lecteurs.

Les études, rassemblées dans un projet commun, montrent que les pratiques et les effets des lectures sont toujours situés dans des conditions de possibilité que déterminent, dans chaque situation, les normes et intentions qui gouvernent la production et la circulation des écrits, les différentes formes matérielles de leurs supports, et les attentes et les compétences des communautés de lecteurs qui les reçoivent et s'en emparent. Il s'agit donc, avant tout, de comprendre comment, en des lieux différents, pour des genres et des publics divers, s'opère le croisement entre des contraintes transgressées et des libertés bridées.

Les analyses des expériences du monde social contemporain retrouvent ainsi le dilemme qui a durablement tourmenté la critique littéraire: comment soustraire les lecteurs à la soumission obligée aux intentions de l'auteur tout-puissant ou à la machinerie linguistique, sans pour autant basculer dans un inventaire infini, disparate, impossible des lectures? Les notions d'« horizon d'attente », de « réponse esthétique », de « communauté d'interprétation » se sont efforcées de résoudre la difficulté. Elles ont eu le mérite d'« extraire » la lecture du texte, de lui assigner un rôle essentiel dans la construction du sens et de l'inscrire dans des conventions et compétences collectivement partagées. Elles se sont heurtées, toutefois, une double limite. D'une part, elles ont considéré les textes dans leur seul contenu linguistique ou sémantique, sans accorder aucune attention à leur matérialité même. D'autre part, de diverses façons, elles ont effacé les déterminations sociales et historiques de l'acte de lecture, mis au cœur du processus de la construction de la signification. Pour dépasser ces limites, il faut tenir le monde des textes comme un monde d'objets et de « performances », dont les formes suggèrent ou contraignent la lecture. Il faut, aussi, tenir le monde des lecteurs comme celui des communautés de lecture auxquelles ils appartiennent et que définissent un même ensemble de compétences, de gestes et de représentations de l'écrit. C'est cette double attention qui caractérise les chapitres de ce livre.

Ils associent de manière subtile les deux définitions du verbe « lire ». Lire est lire les lettres, les mots, les livres. Cette lecture suppose l’alphabétisation, les apprentissages scolaires, la maîtrise de l’écrit. Mais « lire » est également, avant ou après la lecture des écrits, déchiffrer et comprendre la nature et la société, les conduites et les sentiments, la mémoire du passé et les situations du présent — tout ce que Paolo Freire désignait comme « palavramundo ». Un défi essentiel pour les études de la lecture, relevé par celles ici présentées, est donc de comprendre les relations nouées entre ces deux acceptions du « lire », en considérant tant la spécificité de la lecture des écrits, qui a ses codes, ses règles, ses parcours, que les logiques propres gouvernant les « lectures » des images et des territoires, des réalités naturelles et des expériences humaines.

L’urgence des études consacrées à la lecture ne vient pas seulement des profondes mutations des techniques de communication qui bousculent les anciennes habitudes et inventent de nouvelles possibilités. Elle est liée, aussi, aux inquiétudes créées par les périls qui menacent aujourd’hui les exigences éthiques et la cité démocratique. En des temps où prolifèrent les politiques qui imposent des représentations mensongères de ce qui fut et de ce qui est, en un temps où se défont les liens anciens noués entre l’usage de la raison et la délibération civique, entre la connaissance vraie et la chose publique, en un temps où sont réveillés les pires démons, comprendre les déterminations qui régissent la lecture est essentielle. L’acte de lire peut, doit être un instrument décisif dans la construction de la citoyenneté. Les lectures accélérées et crédules multipliées par les réseaux sociaux tout comme les manipulations des opinions publiques par les démagogues ne facilitent pas la tâche. Mais, si les sciences de l’information méritent leur nom, c’est bien parce qu’elles indiquent à quelles conditions l’exercice de critique, rendu possible par le savoir lire, peut séparer vérités et falsifications, connaissances et affabulations, dignité et barbarie.

Roger Chartier

2 juin 2020.

Apresentação

O Grupo de Pesquisa Informação e Leitura do Programa de Pós-Graduação da Escola de Ciência da Informação da UFMG possui uma caminhada considerável. Começou com a observação dos leitores usuários do Carro-Biblioteca da Escola de Ciência da Informação, que atende bairros da periferia de Belo Horizonte, e a defesa da dissertação *Integração comunidade e carro-biblioteca*¹. Encorpou, veio a tese² e, posteriormente, a oficialização no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), em 2007. O grupo possui como objetivo precípua empreender estudos e pesquisas que contemplem a introjeção do conhecimento por parte do leitor, com base em teorias que substanciem tal visão pelos preceitos da Ciência da Informação. A partir de tal perspectiva, seus processos, fundamentos e aplicações de pesquisas também visam demonstrar os possíveis diálogos com teorias e metodologias diversificadas, demonstrando a complexidade do fenômeno, e, talvez por influência da Biblioteconomia, mantendo o foco no sujeito leitor.

No entanto, é sempre bom lembrar, a história da leitura começou praticamente junto com a raça humana, quando o homem achou importante registrar fatos da sua vida para alguém ver, ou “ler”. Em rápida passagem pela linha do tempo a partir da invenção de alfabetos, há testemunhos dessa preocupação desde os primórdios das sociedades ocidentais. No mundo grego e helenístico, a leitura era vista como privilégio, status do clero e de classes mais elevadas; filósofos como Platão e Sócrates já se preocupavam com como os escritos nos rolos de papiro eram assimilados. Da Antiguidade à Idade Média, a palavra escrita era conservada em algum suporte com a finalidade de preservação do conhecimento e, normalmente, era lida para as pessoas. À época, nem todos sabiam ler e valorizava-se a retórica como a forma de dar o “sentido correto” às palavras escritas. Somente ao final do Século XI crescem as cidades, as escolas e a alfabetização se desenvolve. Instaura-se, então, a ligação da escrita com a leitura silenciosa e o interesse na

¹ DUMONT, Lígia Maria Moreira. **Integração comunidade e carro-biblioteca**: a estratégia de uso do audiovisual. 1988. 163 f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) – Escola de Biblioteconomia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

² DUMONT, Lígia Maria Moreira. **O imaginário feminino e a opção pela leitura de romances em série**. 1998. 256 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

compreensão da dinâmica da transação criada entre o leitor e o texto, até então entendidos como entidades isoladas, mas que se definem no mesmo ato, a leitura.

Certamente, as primeiras investigações do Grupo de Pesquisa Leitura e Informação partiram de outras áreas que já tinham caminhado por estudos sobre a leitura. O Grupo não se descuidou do questionamento crítico em profundidade, avançando por um terreno em que tantas vezes as boas intenções escondem equívocos ou um jargão da moda teórica do momento, que normalmente serve apenas para camuflar algo ainda inexistente. Porém, a Ciência da Informação já nasceu dando importância ao conceito de hospitalidade, acolhimento, como poderoso instrumento para construtos empíricos, especificamente nos estudos sobre leitores e leitura, pois reconhece como certa a qualidade polissêmica da ação leitura, aberta a novos significados e à convivência entre saberes advindos de diferentes áreas do conhecimento.

Por trás desses questionamentos, as pesquisas do grupo preservam um valor intrínseco: a leitura deve ser uma forma de se garantir que todos tenham acesso à informação, ou seja — e ao final —, garantir a cidadania para todos. Os conhecimentos adquiridos, acrescidos de novas leituras, vão se modificando, se complementando e interagindo, a fim de transformar o ato de ler em uma ação verdadeiramente significativa.

Um destaque de grande desafio para o Grupo de Estudos Leitura e Informação são os estudos dedicados à leitura e leitores de obras então cunhadas como “literatura de massa”. Foram resgatados, inicialmente, os estudiosos da Escola de Frankfurt, por serem uns dos primeiros a analisar e construir teorias críticas sobre a possível consequência nociva desse tipo de leitura. Porém, é preciso lembrar Foucault³ e não desvalorizar esses autores, pois os discursos variam conforme as modalidades da sua existência: os modos de circulação, de valorização, de atribuição, seu suporte ou forma de expressão. Torna-se necessário destacar que o surgimento dos estudos da Escola de Frankfurt se deu no período imediatamente anterior à Segunda Guerra Mundial, duramente vivenciada por alguns judeus que compunham a Escola.

O lançamento e o ineditismo das teorias sobre a leitura de massa foram fundamentais, haja vista a continuidade de postulados e teorias sobre os efeitos da leitura,

³ FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 6. ed. [Lisboa]: Passagens, 2006.

que pode trazer nas entrelinhas a divulgação de ideologias que o leitor pode absorver automaticamente, e, em contraponto, a valorização do leitor como sujeito cognoscente. Afirmam-se que deve haver uma inquietação em evitar opiniões antecipadas, preconceitos e prejuízos, ao se deixar claro o quando e o lugar teórico das pesquisas de base conceitual referentes ao fenômeno leitura.

O conteúdo ora apresentado constitui-se em capítulos que, de certa forma, demonstram o caminhar das pesquisas do Grupo de Pesquisa sobre leitura e leitores, acreditando assim que na apresentação cronológica das pesquisas está exposta a expansão de subtemas e evolução dos pensamentos, postulados e construtos.

O Capítulo 1 — Construtos próprios da leitura na Ciência da Informação — de autoria de Lígia Maria Moreira Dumont, apresenta o cabedal de estudos que alicerçaram o ponto de partida das pesquisas sobre introjeção e apropriação da informação através da leitura pelo Grupo de Pesquisa Leitura e Informação, expondo evidências empíricas, e onde chegaram as proposições de tais pesquisas, não esquecendo que tal trajetória ainda tem um longo caminho a percorrer. Depois de perscrutar diferentes campos de conhecimento, como a História da literatura, Antropologia, Sociologia, Linguística, Semiótica, dentre outros, foi possível destacar os pontos de acesso presentes nos estudos da leitura que deram base para a continuidade das pesquisas. Porém, anos de leitura e de trabalho na didática dão a certeza de que a leitura ainda tem algo inapreensível, algo que escapa ao controle. Talvez seja este o fascínio dos estudos sobre o ato de ler e da apropriação da informação pelo sujeito leitor.

O Capítulo 2 — Leitura e etnometodologia: a relação de troca legítima na alquimia do cotidiano da criança e do adolescente em situação de risco —, escrito por Edna Gomes Pinheiro, traz a pesquisa da leitura de um público marginalizado pelo próprio ambiente e reforça a reaplicação da etnometodologia como suporte à metodologia. Outro grande desafio empreendido pela autora: pesquisar a leitura com crianças que já sofreram um grande trauma na vida familiar e encontram-se abrigadas em casas de acolhimento. Os resultados demonstram como o lúdico e as práticas cotidianas de leitura auxiliaram as crianças e adolescentes da pesquisa em relação ao entendimento das práticas sociais, das experiências cotidianas, e, inclusive, ao interesse pela vida.

No Capítulo 3 — Leitura e competência em informação — Marcos Aurélio Gomes e Miriely Silva dos Santos discorrem sobre um ponto de grande importância e ainda pouco explorado na Ciência da Informação, mas que alguns componentes do Grupo de Pesquisa estão desenvolvendo: a congruência da leitura com a competência informacional. Defende-se que a apropriação da informação possibilitada pela leitura tem como consequência a almejada competência informacional, um dos princípios fundamentais da Ciência da Informação. Dessa forma, os autores apresentam uma discussão acerca da leitura e sua inter-relação com a competência em informação, abordando antecedentes à ela, o bibliotecário como mediador da leitura, entre outros aspectos atuais e relevantes.

No Capítulo 4 — Leitura e antropologia hermenêutica: a interpretação das culturas através da leitura de histórias em quadrinhos de super-heróis —, Rubem Borges Teixeira Ramos ressalta o ineditismo de pesquisas que contemplam a introjeção do conhecimento por meio das leituras empreendidas em histórias em quadrinhos de super-heróis. Na sobreposição de palavras e imagens, o leitor exerce suas habilidades interpretativas visual e linguística, que possibilitam a construção de competências para avaliar, criticar e questionar os quadrinhos. A metodologia recorreu aos preceitos etnometodológicos e de história de vida tópica sobre a leitura. A antropologia hermenêutica contribuiu significativamente para se ter acesso e compreensão aos significados que os leitores entrevistados fornecem à leitura, descobrindo elementos apontados por eles próprios.

No Capítulo 5 — Representações sociais de leitura por usuários de três bibliotecas públicas do Estado de Minas Gerais —, de Marina Nogueira Feraz, é relatada a investigação sobre as representações sociais dos sujeitos usuários de bibliotecas públicas. Utilizou-se como base teórica a Teoria das Representações Sociais, pois tal teoria permite captar a visão do usuário, reconhecendo o senso comum compartilhado como uma forma de conhecimento, que pode ir além das definições e normativas constantes na literatura sobre bibliotecas públicas e leitura. Verificou-se que o papel social das três bibliotecas públicas envolvidas está intimamente ligado à noção de livro, lugar de encontro e lugar democrático. Dentro do ícone livro insere-se a dimensão da leitura, que esteve presente em muitos momentos na fala dos sujeitos como forma de autoconhecimento, elaboração do mundo circundante e transformação social. A dimensão da leitura nesses contextos está intimamente ligada à instituição biblioteca, seja ela pública ou escolar.

Já o capítulo 6 — Leitura e mediação: um ponto de vista etnográfico — de Flávia Ferreira Abreu, traz a experiência daqueles que se dedicam à defesa das bibliotecas ou à multiplicação de leitores, ao valor da palavra escrita. A pesquisa investigou as ações de incentivo à leitura em escolas públicas e particulares que atendem a alunos a partir do 5º ano do Ensino Fundamenta I, tido como a linha limítrofe de queda de frequência dos alunos na biblioteca. A leitura pode transformar um indivíduo e fazê-lo melhor, como prometem as campanhas de incentivo? Acredita-se que, sem dúvida, ao fazê-lo, os bibliotecários ajudam em relação a um nivelamento de poderes, a um equilíbrio maior de direitos e responsabilidades entre adultos e crianças. Ou, pelo menos, possibilita maior liberdade de expressão e de relacionamento entre crianças, adultos e adolescentes.

No capítulo 7 — Roger Chartier: perspectiva histórica e contemporânea da leitura —, Andréa Pereira dos Santos analisa as contribuições da teoria e história das práticas de leitura de Roger Chartier para a Biblioteconomia e a Ciência da Informação. Esse possível diálogo é tratado no capítulo por meio da discussão de três temas principais: o primeiro apresenta as pontuações históricas, teóricas e conceituais sobre leitura editadas por Chartier e autores colaboradores; no segundo, são analisadas as obras do autor traduzidas para o português relevantes para o estudo da teoria e da história das práticas de leitura; e o terceiro apresenta a análise das obras sobre leitura. A autora conclui o capítulo ressaltando que o conjunto das obras do autor apresenta uma ligação crescente de seus construtos em relação aos dados postulados em obras posteriores e sempre traz atualizações acerca da discussão das práticas de leitura, constituindo-se, assim, em um cabedal vigoroso de teorias para os estudos da leitura.

O Capítulo 8 — Leitura, cotidiano e complexidade: convergência em práticas culturais significantes —, de autoria de Ismael Lopes Mendonça, busca refletir sobre a leitura como prática cultural e significativa a partir de três pressupostos: o pensamento de Edgar Morin acerca da complexidade; a compreensão antropológica de mundo, conforme defendem François Laplantine e Clifford Geertz; e a ideia de cotidiano de Michel de Certeau. Diante disso, são discutidas algumas teorias e noções acerca da leitura, a saber: o processo hermenêutico de Paul Ricoeur; a estética da recepção de Wolfgang Iser; Umberto Eco e a ideia de leitura como um exercício do leitor mediante pistas deixadas pelo autor; além de Michel de Certeau e de Roger Chartier, para os quais o leitor é capaz de atentar

contra a literalidade imposta nos textos, não dissociada da força histórica e cultural, mediada pela materialidade das obras.

Para concluir a apresentação dos autores e temas importantes para o entendimento do ato da leitura pela ótica da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, depreendemos, dentre tantas teorias, vieses, estudos e compreensões, uma afirmação: a leitura é um dispositivo que suscita possibilidades múltiplas e imprevisíveis de identificação, geradora de processos na construção de nós mesmos e também de oportunidades de sociabilidades inusitadas. As pesquisas, teses e dissertações desenvolvidas em diferentes ambientes e culturas apontam essa qualidade. A partir de uma concepção aberta das teorias apresentadas, supomos que é factível o distanciamento de algumas culturas que ainda consideram danosas determinadas leituras e, em direção oposta, a aproximação de teorias que considerem a leitura como oportunidade esplêndida de abertura de possibilidades reais para o sujeito leitor cognoscente construir suas perguntas e respostas.

Lígia Maria Moreira Dumont

Capítulo 1 – Construtos próprios sobre leitura na Ciência da Informação

Lígia Maria Moreira Dumont

Como citar este capítulo:

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Construtos próprios sobre leitura na Ciência da Informação. In: DUMONT, Lígia Maria Moreira (org.). **Leitor e leitura na Ciência da Informação: diálogos, fundamentos, perspectivas**. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. cap. 1, p. 21-52.

Resumo: apresenta o desenvolvimento de estudos que abordam a leitura, especificamente sob a perspectiva da Ciência da Informação. Tal abordagem pretende entendê-la e determiná-la como ação geradora de conhecimento, o que significa prospectar diversas outras áreas do conhecimento. O objetivo precípua dos estudos sobre leitura na Ciência da Informação visa contemplar o fenômeno da introjeção do conhecimento pelo sujeito leitor, com base em teorias que substanciam tal visão. As pesquisas possuem também valor intrínseco, tendo em vista que a leitura é uma forma de se garantir a cidadania. Está-se diante de um processo complexo, a conceituação da temática leitura pode ser estudada por diversos ângulos. A circulação da informação e a leitura acontecem na sociedade, e a partir desta concepção, enfoca os estudos sobre o sujeito leitor, segue pelo processo de produção e mediação da informação e, ao final, fecha o espectro: a leitura como forma de apropriação da informação, por este mesmo sujeito leitor. Vários outros fatores perpassam esse caminho, como as fontes de criação da informação, quem as produz, o autor, seus contextos sociais e culturais. Anteriormente à análise dos pontos tidos como focais nos estudos sobre leitura sob o olhar da Ciência da Informação, foi necessário recorrer a diversos teóricos, autores fundamentais de diversas disciplinas e seus saberes, que gravitam nessa temática, advindos principalmente das áreas e estudos da história da literatura, história da leitura, sociologia, antropologia, semiótica. A abordagem entre os conceitos e seus entrelaçamentos deu sustentação ao estabelecimento da própria base teórica da leitura como fonte de informação e conhecimento. Verificou-se que em todas as áreas estudadas, a existência de três fatores que se fazem presentes: 1) contexto. A compreensão de um texto, a ser efetivada pela leitura crítica, enreda-se na percepção das relações entre o texto e o contexto do leitor; 2) a motivação. Toda ação social é carregada de significado. O sujeito tem uma determinada motivação, seja individual ou coletiva, para efetivar determinada leitura e 3) o sentido. A apropriação do texto pelo leitor implica a produção de sentido, onde se imprime a singularidade da leitura, baseada na experiência individual de cada leitor. Leitura é construção de sentidos, de significados. Tais fenômenos, todos advindos de fatores sociais, interagem e iteragem fortemente, constituindo o alicerce conceitual das pesquisas desenvolvidas para a compreensão do ato de ler como forma de introjeção de conhecimentos. Tais descobertas reforçam premissa pré-estabelecida, que é por intermédio do exercício da leitura, efetivada paulatinamente de forma democrática para se tornar cada vez mais crítica e plural, podendo ser auxiliada por especialistas, que se adquire a habilidade necessária para o desenvolvimento e ampliação do senso crítico.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma experiência e se encontra submetida a diversas variáveis que não podem deixar de ser verificadas ao se tentar teorizá-la. Os estudos e pesquisas sobre a leitura, vista pela perspectiva da Ciência da Informação, demonstram que ela é uma experiência que se encontra submetida a diversas variáveis que não podem deixar de ser verificadas ao se tentar teorizá-la. Os estudos e pesquisas sobre a leitura, vista pela perspectiva da Ciência da Informação, demonstram que tal experiência encontra-se submetida a diversas variáveis que não podem deixar de ser verificadas ao se tentar teorizá-la. Entender e determiná-la como ação geradora de conhecimento significa, forçosamente, prospectar diversas áreas do conhecimento. A circulação da informação acontece na sociedade, portanto, os estudos devem centrar o sujeito produtor de conhecimento e seu meio, seguindo pelo processo de mediação da informação, pelas variáveis, pelas interferências de ordem pessoal, social, cultural, e, ao final, fechar todo o espectro: a leitura como forma de apropriação da informação por esse mesmo sujeito.

Por isso, o objetivo precípua dos estudos sobre leitura na Ciência da Informação é contemplar o fenômeno da introjeção do conhecimento pelo leitor, com base em teorias que substanciam tal visão. Não somente entender o quê se lê, o porquê das leituras escolhidas, ou o porquê do gosto por alguma leitura em particular, mas, principalmente, identificar e compreender os fatores que circunscrevem tal fenômeno e proporcionam a apropriação da informação.

Por trás desses questionamentos, as pesquisas possuem um valor intrínseco: a leitura é uma forma de se garantir a cidadania. Ao se ter um melhor entendimento sobre o processo de desenvolvimento da leitura e como ela deve ser mediada, pode-se garantir com maior eficácia que cada vez mais as pessoas tenham acesso à informação. Para transformar informação em conhecimento, entende-se de forma genérica que a leitura instiga questionamentos e induz a outras leituras, que vão se modificando, se complementando e interagindo, transformando a ação de ler em um ato verdadeiramente significativo.

O grande meio de difusão da informação é a escrita, utilizada não só no suporte mais tradicional, o papel, como também no meio digital e nas mensagens via Internet. O processo da leitura parte de um pressuposto básico, fundamental: para se empreender o ato de ler, é preciso aprender a decodificar o alfabeto. Certamente, só saber decodificar os códigos da escrita não é suficiente; os leitores precisam continuar essa formação, galgar patamares no aprendizado da leitura interpretativa, crítica. Há um longo caminho a ser percorrido até se saber ler por conta própria e sem influência externa, até tornar-se inquiridor, adquirir habilidades como a troca de ideias e informações com outros sujeitos, conquistar saberes e, por fim, compartilhar saberes com outras pessoas.

Por suposto, está-se diante de um processo complexo, a conceituação da temática leitura pode ser estudada por vários ângulos; é tarefa difícil — mesmo sob o aspecto didático — isolar, esquematizar, perceber onde se manifesta determinado conceito e estabelecer os limites de cada um. O processo do ato leitura não se efetiva em ações isoladas, nem mesmo lineares, e sim por uma complexa reação em cadeia de operações, sentimentos, desejos, especulação na bagagem de conhecimentos armazenados, motivações, análises, críticas.

Para começar a tarefa de análise dos pontos tidos como focais nos estudos sobre leitura, foi necessário recorrer primeiramente a diversos teóricos, autores fundamentais de diferentes disciplinas e seus saberes, que gravitam e possuem algum elo que pudesse acrescentar substância ao estudo da leitura na Ciência da Informação. Para a apresentação de tais estudos terem coerência, inicia-se pela fonte de criação da informação escrita, quem a produz, especificamente, o autor. É uma escolha que mostra certo fio condutor de raciocínio, pois é ele quem gera a escrita. Porém, são tantas as questões que envolvem a figura do autor que se pode afirmar que não se trata de um sujeito com entidade autônoma, fechada; ele também é formado por outras fontes, ou seja, a sociedade que o cerca, a comunidade na qual convive.

2 AUTOR

Lê-se porque alguém escreveu, porque alguém quis transmitir a outrem seus pensamentos, ideias ou sentimentos. O autor torna-se, portanto, um bom ponto de partida para as pesquisas e compreensão da ação leitura.

Morin (2004) reconhece que fazer parte do tecido intersubjetivo é entender que, potencialmente, todo sujeito não é apenas ator, mas **autor**, capaz de fazer escolhas, estabelecer atos e a própria cognição, tomar decisões. O que se deseja destacar nessa citação ao texto de Morin é a palavra-chave dada pelo autor para a sedimentação e outros fatores que devem ser incorporados aos estudos sobre leitura: o **autor**.

Michel Foucault (2006) parte do pressuposto de que o nome de autor não está situado na ficção da obra, ou seja, no enredo, mas sim na ruptura que instaura determinado grupo de discursos e o seu modo de ser singular.

O que especifica um autor é justamente a capacidade de alterar, de reorientar o campo epistemológico ou o tecido discursivo, como formulou. De fato, só existe autor quando se sai do anonimato, porque se reorientam os campos epistemológicos, porque se cria um novo campo discursivo que modifica, que transforma o precedente. A noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e nas ciências. Não se trata da fixação de um sujeito numa linguagem; é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer. (FOUCAULT, 2006, p. 35).

O autor prossegue lembrando que certa quantidade de discursos é provida da função autor, ao passo que outros são dela desprovidos. A palavra “desprovido” explica que, mesmo estando o texto assinado, pode estar vazio de significados e não representar nada perante traços daquele leitor e da sua sociedade. A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade. Nesse ponto, Foucault afirma que tais discursos referem-se a objetos de apropriação, e essa forma de propriedade é de tipo bastante particular. Assim que se instaurou um regime de propriedade para os textos, isto é, no final do Século XVIII, estabeleceu-se a possibilidade de transgressão própria do ato de escrever, que adquiriu progressivamente a aura de um imperativo típico da literatura.

Foucault descreve o autor como uma espécie de foco de expressão, que, sob formas mais ou menos acabadas, se manifesta da mesma maneira e com o mesmo valor nas obras, nos rascunhos, nas cartas, nos fragmentos, dentre outros. Porém, a função autor não é uma pura e simples reconstrução que se faz em segunda mão a partir de um texto tido como um material inerte. “O texto traz sempre consigo certo número de signos que reenviam para o autor, que por sua vez reenviam para o locutor real e para as coordenadas espaço-temporais do seu discurso.” (FOUCAULT, 2006, p. 54).

Por “retorno a ...” o que é que se entende? Creio que se pode assim designar um movimento que tem a sua própria especificidade e que caracteriza justamente as instaurações da discursividade. Para que haja retorno é necessário, primeiro, que tenha havido esquecimento [...] esquecimento essencial e constitutivo. Regressa-se a um certo vazio que o esquecimento tornou esquivo ou mascarou, que recobriu com uma falsa ou defeituosa plenitude, e o retorno deve redescobrir essa lacuna e essa falta; daí o jogo perpétuo que caracteriza os retornos à instauração discursiva. (FOUCAULT, 2006, p. 64-65).

Ele explica que o atributo do retorno se faz na direção de uma espécie de costura enigmática da obra como um todo e do autor. Isso significa resgatar a análise histórica dos discursos.

Nessa exata passagem, Foucault traz o pensamento fortemente incorporado aos estudos da leitura na contemporaneidade: **o conceito de apropriação de conhecimento**. Enfatiza que talvez seja tempo de estudar os discursos não somente pelo seu valor expressivo ou pelas suas transformações formais, “mas nas modalidades da sua existência: os modos de circulação, de valorização, de atribuição, de **apropriação** dos discursos, que variam em cada cultura e modificam-se no interior de cada uma.” (FOUCAULT, 2006, p. 69, grifo nosso). Para encerrar, estabelece o que especifica um autor, ou seja, a sua capacidade de alterar, de reorientar o campo epistemológico ou o tecido discursivo, que modifica, que transforma, o precedente, criando um novo campo discursivo.

O trecho anterior foi mencionado por Chartier (2001) em entrevista. Considerado um dos expoentes dos estudos da leitura e propagador do uso do conceito de apropriação, ele expõe que foi na leitura de Foucault que pela primeira vez viu o termo ser utilizado para explicar o fenômeno de incorporação de significados, de conhecimento,

através da leitura do discurso, do texto de autores. Na mesma publicação complementou a tese de Foucault, será relatado mais à frente.

Pelo exposto e para fins dos estudos da leitura pela vertente da Ciência da Informação, verifica-se que o autor possui pontos de ligação fortes e similares a outro sujeito, o leitor, pois ambos vivem em sociedade. A Ciência da Informação desenvolve estudos direcionados às práticas informacionais em que o sujeito leitor é ponto nevrálgico. Ao ler, o sujeito leitor ativa o fenômeno leitura, é o seu ator quando interpreta as letras dispostas sobre o suporte da escrita, portanto, será o segundo ponto de análise deste capítulo.

3 SUJEITO

Edgar Morin (2004) deixou legados intrigantes e filosóficos para se definir sujeito. Iniciou, salientando que não tocara nas questões complexas de afetividade nem de sentimento, para melhor construir a definição de sujeito. O autor parte primeiramente da ideia de autonomia. Autonomia não como liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja biológico, cultural ou social. Relembra que a noção de sujeito é evidente (qualquer um diz “eu”), mas é, ao mesmo tempo, “misteriosa”. A adjetivação “misteriosa” é mais reflexiva e Morin recorre nessa parte introdutória do texto e do seu pensamento ao filósofo Descartes: “não posso duvidar que duvido; logo eu penso. Se penso, logo, eu sou, isto é, eu existo na primeira pessoa como sujeito.” (MORIN, 2004, p. 117).

Portanto e segundo Morin (2004), não se pode definir sujeito e sociedade de forma determinista, senão o sujeito desaparece. As pessoas, seres culturais e sociais, só são autônomas a partir de uma dependência original em relação à cultura, a uma língua, em relação a um saber. “A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos.” (MORIN, 2004, p. 118).

Para se chegar à noção de sujeito, é preciso pensar que toda organização necessita de uma dimensão cognitiva. [...] O ser vivo retira informações de seu meio ambiente e exerce uma atividade cognitiva inseparável de sua prática de ser vivo. Ou seja, a dimensão cognitiva é indispensável à vida. (MORIN, 2004, p. 119).

Chartier (2001, p. 29) enfatiza ainda outra variável ao apontar que é fundamental “reconhecer o vínculo essencial entre o texto em sua materialidade, que suporta a escrita, e as práticas de **apropriação**, que são as leituras.” Lembra que, anteriormente, os estudos acadêmicos da leitura enfocavam o texto, quando Iser (1974) — posteriormente seguido por Jauss — desenvolveu a teoria da Estética da Recepção, também conhecida como teoria da Escola de Constança. Segundo seu criador, a leitura já não é concebida como resultado de um funcionamento linguístico puro, mas como resultado da interação entre texto e leitor. Torna-se fundamental retirar a leitura do texto, pensá-la como uma relação dialética ou dialógica, termos utilizados pelo autor na teoria da Estética da Recepção. Contudo, Chartier (2001, p. 31) faz uma ressalva:

é como se o texto atuasse sobre o leitor em si mesmo, sem a mediação do encontro com o texto [...] objeto impresso que não contém unicamente o texto no sentido semântico, mas que tem uma materialidade, um formato, imagens, uma capa, uma distribuição, elementos que importam muito no processo de construção de sentido.

O autor ainda enfatiza que se deve levar em consideração a materialidade do texto e a corporeidade do leitor, não só como uma corporeidade física, mas também como uma “corporeidade social e culturalmente construída.” (CHARTIER, 2001, p. 32).

O livro de Chartier ora citado (2001) se baseia em uma entrevista concedida a outros autores da publicação e, ao final, ele responde aos entrevistadores com uma das frases mais importantes para os estudiosos da leitura da área de Ciência da Informação. Afirma que, ao praticar a ação leitura, o leitor desenvolve um processo de interiorização de determinado tipo de representação, classificação ou apreciação, que se expressa mais tarde em práticas e campos populares (CHARTIER, 2001, p. 180). Chartier chamaria esse processo de “apropriação da informação”, a qual ele, o leitor, pode evocar posteriormente em situações similares.

Chartier (2001) preconiza que há duas maneiras de se ler um mesmo livro: seguindo a ordem cronológica da escrita dos textos ou seguindo a construção que o próprio leitor propõe. Destaca que subjaz na ação leitura uma tendência inconsciente, implícita, para limitar essa liberdade de apropriação e outra que anseia a liberdade: “Parece-me que esta tensão estabelece-se entre as forças que tentam disciplinar e as liberdades que inventam

um espaço de produção livre.” (CHARTIER, 2001, p. 86). Tais constatações reforçam os postulados para a teoria da efetivação da leitura, pois tendem a ocasionar a apropriação, a introjeção de informações que, em sequência, poderão gerar conhecimento.

Os estudos realizados pelo grupo de pesquisa Leitura e Informação da UFMG partem da premissa que a pesquisa da ação leitura centra-se no sujeito leitor, certamente não se esquecendo do papel fundamental da materialidade do texto e sua relação com o leitor, muito bem frisado por Chartier. Na contemporaneidade, os estudos da Ciência da Informação relativos à apropriação da informação proporcionada pela leitura partem do enfoque sujeito leitor. Acredita-se que o entendimento sobre o tema tem que se centrar em quem empreende a leitura, a sua interpretação sobre ela, independentemente de valores, empregos e preferências traduzidos por preconceitos, críticas a gostos e costumes. Interessa saber como o ato leitura provoca a introjeção de conhecimentos no leitor e esse fenômeno definitivamente tem de ser analisado ao voltar os holofotes da pesquisa para quem pratica a ação: o leitor.

4 LEITOR

Dentre a diversidade de autores da Ciência da Informação que pesquisam ou estudam leitores e leitura, há certo consenso de que se deve privilegiar os conceitos considerados intrínsecos a esse sujeito, como subjetividade, produção de sentidos reflexivos, interveniência de fatores sociais e liberdade de escolha, sempre com a preocupação de se observar a especificidade e o lugar onde buscam os estudos de base para não haver apropriação indevida e promover problemas conceituais. Tal vertente não poderia deixar de ter também o apoio de autores da Sociologia e da Antropologia.

As teorias centradas no polo leitor começaram a ter maior destaque quando teóricos alemães buscaram subsídios na fenomenologia e na hermenêutica para descrever o processo de leitura em termos da consciência do leitor. Iser (1999) se dedicou aos estudos da estética da recepção e explica que, para que se processe uma comunicação entre texto e leitor, é necessária uma assimetria como condição básica do processo. Para ele, a relação interativa no mundo social deriva da contingência dos planos de conduta, isto é, da

impossibilidade de experimentar-se a experiência alheia, e não da situação comum ou das convenções que reúnem os parceiros; essas funcionam apenas como reguladores para a interação.

Do mesmo modo, são os vazios, ou seja, a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo da leitura. Esses vazios, contudo, não são apresentados como um fundamento ontológico; são formados e modificados pelo desequilíbrio reinante nas interações das diferenças dos sujeitos e na assimetria já mencionada. O equilíbrio só pode ser alcançado pelo preenchimento do vazio constitutivo, constantemente ocupado por projeções. A interação, nessa etapa da comunicação, leva a um processo dinâmico, em cujo final aparece um sentido constituído pelo leitor que, no entanto, contesta o significado de estruturas de sentido anteriores e possibilita a alteração de experiências passadas. Compreende-se um texto através da experiência a que se submete o leitor.

A teoria de Iser parte da constatação do papel desempenhado pela incerteza nas interações humanas. Na interação a dois, a cada parceiro é impossível saber como exatamente está sendo recebida a informação pelo outro. Na relação incerta entre texto e leitor há, no entanto, um dado comum: os textos, e não só os ficcionais, não são figuras plenas, ao contrário, são enunciados com vazios que exigem do leitor o seu preenchimento, que se realiza mediante a projeção do leitor. A comunicação dependerá do texto forçar o leitor à mudança de suas “representações projetivas” habituais.

É nesse ponto que se encontra o “calcanhar de Aquiles” da teorização de Iser sobre a estética da recepção, conforme Lima (1978). O autor ressalta ser a teoria de grande mérito, principalmente pela mudança em relação às teorias anteriores, colocando no leitor o enfoque antes direcionado à obra literária. A estrutura do texto tem um papel de regulação da leitura, oferecendo critérios de distinção entre a pura recepção projetiva — isto é, a leitura condenada — e a leitura constitutiva de um sentido apropriado. Fica claro que essa distinção supõe um leitor implícito, cujo trabalho de reconstrução supõe um leitor ideal. Complementa a crítica afirmando que “a teoria de recepção de Iser é uma teoria das variáveis da recepção, cujas constantes são sempre e apenas constantes do texto, que têm

a função de gerar as variáveis da recepção.” (LIMA, 1978, p. 28). O que vale dizer é que a teoria ainda não dá propriamente conta da dinâmica da situação texto-leitor, porquanto toma o polo textual como um polo constante, parafrásico.

Jauss (1979), outro estudioso da Escola de Constança, afirma ser a obra literária um objeto que não existe por si só, possuindo inclusive característica atemporal. Passa a existir apenas quando o leitor faz suas interpretações, através de um diálogo em que se funde o “horizonte de expectativas” do leitor com um passado, mediatizados pelo repertório cultural de cada leitor. Acrescenta que a experiência estética é uma forma de prazer e de conhecimento *sui generis*, conceitualmente não controlado, que tanto projeta suas noções prévias e expectativas quanto torna possível tê-las questionadas.

Eco (1994) cita Iser (1974) para basear a sua própria fenomenologia da leitura, sustentada na compreensão existente entre o leitor e a leitura a ser empreendida e prezando alguns fatores associados de forma intrínseca, como a constante interação estabelecida entre leitor e texto. O autor afirma que o texto possui um potencial de estímulo, o qual compete ao leitor acessar e atualizar; através de sua imaginação — a visão e opinião do leitor em movimento — o leitor é capaz de aprender o conteúdo do texto ao se movimentar dentro dele — os resultados produzidos por esse ponto de vista em movimento. A leitura do texto capacita o leitor, através do uso de suas lembranças e expectativas, a agrupar os signos textuais, sendo, portanto, capaz de identificar as relações ali contidas, tornando-as coerentes para si próprio.

O lugar do leitor na sociedade é outro ponto fundamental nos estudos da leitura. Dentre a diversidade da literatura sociológica, na busca de teorias eficazes para descobrir novas formas de entendimento de uma ação social específica, caso da leitura, destacou-se o paradigma etnometodológico. A linha de raciocínio da etnometodologia começou a ser empregada em 1967, quando foi publicada pela primeira vez a nova abordagem na Sociologia, de autoria de Harold Garfinkel, professor da Berkley University. O autor estabeleceu um novo território para a análise sociológica, ou das ações, baseada no estudo das propriedades do raciocínio e do senso comum.

Segundo Garfinkel (1978), os atores sociais relatam não só o comportamento percebido, mas também os sentimentos, motivos, relacionamentos e outros aspectos da organização social da vida e seu contexto, bem como a normalidade desses eventos, ou seja, suas chances de recorrência, sua comparação com eventos passados e as condições para tais recorrências. A proposição de Garfinkel não significa que a análise dos relatos verbais da ação pode, em todas as hipóteses, substituir a análise da ação por ela mesma. Pelo contrário, no tratamento dos relatos, descarta que esses sejam “transparentes” e que os eventos descritos ficam inalterados após a descrição. Sua teoria enfoca uma série de explorações das propriedades elementares do raciocínio prático das ações práticas, podendo-se destacar dois elementos de seu interesse:

- a) o universo do senso comum, que é a arena privilegiada de dinâmica da ação social (fundamentalmente o arsenal de procedimentos cognitivos, técnicas e métodos que municia os atores sociais durante suas atividades ordinárias) e;
- b) seu interesse no plano da linguagem como constituidora do mundo social (especialmente no caráter relatável dos fatos). (BEATO FILHO, 1997, p. 180).

Um dos principais méritos de Garfinkel foi determinar que as ações sociais estão diretamente vinculadas à linguagem através da qual são descritas. Na Ciência da Informação, o uso da etnometodologia visa compreender as formas pelas quais um leitor imprime e exprime significado e sentido junto ao ato de ler. O entendimento de uma ação social específica como a leitura é bastante compatível com o paradigma etnometodológico, que oferece nova forma de entrevistar e abordar as pessoas, de investigar os acordos entre colegas culturais, investigar as propriedades racionais de expressões de indexação e outras ações de práticas contínuas e contingentes organizadas na vida cotidiana. As pessoas comuns podem ser entendidas como sociólogas de si mesmas — e de sua realidade.

Também na vertente dos estudos sociais e antropológicos, outro autor que tem se destacado pelas bases conceituais aplicáveis aos estudos da leitura é o antropólogo Clifford Geertz (1978). A proposta do pesquisador consiste em estudar a cultura como um conjunto de estruturas de significado que uma pessoa dá para uma ação que desempenha. Por exemplo, entende-se que um usuário da informação, ao se valer de um livro emprestado de uma biblioteca ou mesmo acessar uma fonte eletrônica na Internet, exhibe

um comportamento externo, passível de ser observado e registrado. Porém, Geertz defende que tais processos podem e devem também ser vistos pelo viés do comportamento e do significado **dados pelo usuário no ato de seu uso**. Tal enfoque permitiria compreender a prática informacional dos usuários de forma mais abrangente e completa.

Geertz trabalha junto às premissas culturais quando defende que o estudo da ação humana deve se pautar no comportamento e significado dados pelo indivíduo no decorrer da ação realizada por ele. Transportando-se para os leitores, o estudo cultural se faz presente na análise e investigação tanto do cotidiano desses leitores como da forma como percebem e atribuem significado à experiência que a leitura traz para seu cotidiano.

5 ABORDAGEM ENTRE CONCEITOS

Em face de todo o caminhar da pesquisa sobre leitura e Ciência da Informação apresentado em pinceladas, cabe então relatar as interpretações, entrelaçamentos e a tentativa de estabelecimento da própria base teórica da leitura como fonte de informação e conhecimento. O primeiro destaque, considerado como pressuposto básico para a sequência das pesquisas, foi descrito na tese de Dumont (1998) ao relatar a existência de três fatores basilares da efetivação e introjeção — ou apropriação — de conhecimentos pela leitura que se interpenetram fortemente: 1) o **contexto**, quando se verifica que a interpretação da leitura depende de fatores sociais e culturais da vivência do leitor; 2) o **sentido**, o como o leitor interpreta e significa as suas leituras; e 3) a **motivação**, que leva o sujeito a querer ler determinada obra.

Certamente há outros, mas a fundamentação teórica interdisciplinar das pesquisas demonstra claramente que esses três componentes sempre estão presentes no cumprimento do ato da leitura (contexto, sentido, motivação) e se apresentam intrinsecamente ligados a componentes cognitivos, que interagem entre si em processo constante, dinâmico, tendo como base fundamental o cenário social. Tais fenômenos, todos advindos de fatores sociais, interagem e iteragem fortemente, constituindo o alicerce conceitual das pesquisas desenvolvidas para a compreensão do ato de ler como forma de

introeção de conhecimentos. Porém, para fins de melhor compreensão, os três elementos foram, em primeira instância, separados, com a finalidade de melhorar o entendimento das suas especificidades e prováveis contribuições. Tal procedimento abre caminhos para compreender como, ao trabalharem conjuntamente, podem levar à melhor compreensão do fenômeno da efetivação da leitura e da apropriação de conhecimento.

5.1 Contexto

O conceito de contexto tem a noção mais abrangente dentre os três. Não se trata de estudar as leituras realmente praticadas de uma obra ou de outra, em determinada época ou em outra. Trata-se de examinar como um texto, seja lá em que suporte estiver, se expõe, explicitamente ou não, à leitura ou às leituras que são feitas e podem ser feitas; em outras palavras, como se permite, ou restringe, a liberdade de leitura. A compreensão de um texto, a ser efetivada pela leitura crítica, enreda-se na percepção das relações entre o texto e o contexto. As implicações do contexto em que se produz uma ação, em que se produz um texto ou mesmo uma obra de arte, um discurso, uma teoria, enfim, onde e quando qualquer produção ou ação humana se efetiva, deve constituir o primeiro acesso para se interpretar e entender qualquer manifestação de um sujeito, ou de uma coletividade. Na ação da leitura e na formação de um autor e de um leitor existe sempre uma dimensão comunitária que, em princípio, imprime nesse ato e em seus sujeitos valores decorrentes da comunidade.

Como introdução à temática, toma-se como exemplo a criação do texto, mais especificamente, o seu autor, um dos sujeitos envolvidos nas pesquisas sobre a leitura. Os estudos mais clássicos sobre a leitura encontram-se entre os estudiosos da teoria literária. Dentre eles, pode-se citar Antônio Cândido (1976) ao explicitar as implicações entre a teoria da literatura e a Sociologia. Ao deixar clara a importância que se deve dar aos fatores sociológicos na análise literária, esclarece que há uma relação intrínseca entre a produção do texto e a sociedade do autor. A relação consiste em exprimir os traços dessa sociedade, onde os escritos do autor representam a realidade exterior. A escrita pode se organizar em um sistema diferente da realidade, com possibilidades combinatórias mais limitadas,

porém sempre dependentes dela. Resumindo a proposição teórica de Antônio Cândido: existe uma “deformação criadora” devido à tensão entre o desejo de reproduzir e o de inventar. A deformação depende da diferença entre a intenção do autor e a atuação de forças mais fortes do que ele, que motivam a constituição de um subsolo abaixo da camada aparente de significado. Essas forças se prendem às estruturas mentais dos grupos e classes sociais a que o autor pertence e se caracterizam por certo modo de ver o mundo.

O elemento individual, segundo o autor, puxa a “expressão estética para um lado, e o social para outro, sendo este o significado profundo.” (CÂNDIDO, 1976, p. 147). Então, o texto se diversifica verticalmente, aprofunda-se, forçando o leitor a complementar a análise estética com a sociológica. A camada estética do texto aparece na superfície de sua organização formal e é ela que comanda o trabalho analítico sobre a camada profunda, “que só se configura e a esclarece no jogo de ir e vir entre as duas camadas.” (CÂNDIDO, 1976, p. 148). O texto referenciado foi apresentado em meados da década de 1970, em congresso, para contrapor-se à onda estruturalista vigente, provocando uma forte reação na medida em que procurou compatibilizar a ideia de autonomia do texto literário com uma Sociologia que, mesmo fazendo concessões à moda, enraíza o texto no social.

Também Olsen (1979) afirma que a teoria estruturalista da linguagem não oferece uma base aceitável, porque a obra literária, como um tipo peculiar de enunciado, não pode ser interpretada sem referência a algum contexto ou ambiente. Interpretar um texto, entre outras coisas, significa estar disposto a supor que um pequeno detalhe tenha um significado intencional. A diferença entre uma frase usada como afirmação real e a mesma frase usada como imitação de afirmação para caracterizar uma personagem numa obra literária, por exemplo, não se reflete apenas nos seus aspectos sintáticos. A diferença é uma questão de contexto, mais especificamente, uma questão do objetivo que o receptor atribui ao enunciado.

Com isso, o autor quer também explicar que um texto literário é essencialmente um discurso e todo discurso é intencional. Mesmo sendo o texto uma tentativa de modificar as convicções ou perspectivas do leitor, sua leitura se faz dentro de um contexto, o leitor

suplementa a leitura a partir dos instrumentos que tem à sua disposição para o trato com o mundo. Sob essa ótica, pode-se entender ser impossível contemplar a leitura efetuada por determinado sujeito como se nada tivesse a ver com ele, em nenhum momento nem nos menores detalhes da vida cotidiana.

Ao contrário do que se imaginava, a descrição formal tende a atrair a atenção do leitor, explica Pingaud (1968). Ao priorizar detalhes que “poderiam” extraviar a atenção, nuances que a princípio não teriam valor significativo no desenrolar do relato na verdade eles proporcionam comprometimento do homem com o mundo, onde pequenos detalhes podem oferecer grandes reflexões. As personagens ficam no nível do “seria”, não são reais, e sim fictícias. Já a descrição “anuncia, denota, mostra, testemunha”; já é uma realidade que o leitor descobrirá.

Moisés (1995) lembra ainda que especialistas costumam referir-se ao leitor no singular, como se fosse uma entidade unívoca e homogênea, mas existe uma diversidade de leitores, assim como uma multiplicidade de textos. Vale destacar que é graças à pluralidade da criação que se preserva o caráter plural dos textos, somada aos fatores de diversidade dos segmentos sociais que a criam, da subjetividade do sujeito que a produz e da diversidade de sujeitos que a apreciam ou não.

Outra característica da leitura do texto fora do contexto do autor é seu anacronismo. Tomando como exemplo os clássicos gregos, definitivamente a leitura não se efetivará com a mesma visão da população grega daquela época, explica Bornheim (1994). Hoje, faz-se uma nova leitura, uma espécie de reinterpretação. Por exemplo, atualmente, Édipo Rei tem toda uma interpretação psicológica, freudiana, enquanto na Grécia da sua época a perspectiva se direcionava para uma tragédia política. Isso não quer dizer que a obra perca o interesse, não instigue mais a leitura porque ficou ultrapassada; pelo contrário, no atual contexto adquire novas dimensões, interesses; é uma releitura que pode estimular a curiosidade e a crítica do leitor.

A partir desses estudos, pode-se dizer que o texto é metalinguístico ao

[...] apontar para as articulações que mantém, enquanto sistema aberto de significações, com o aparato cultural que o sustenta, viabiliza, interpreta e contextualiza. Noutra formulação: cada texto não apenas representa sua poética, mas também ao mesmo tempo delinea e instiga certos modos de recepção e de

leitura, antecipando e orquestrando, rompendo e/ou contradizendo suas possibilidades de diálogo com a sociedade. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 8).

O conceito de transcendência do texto abre várias possibilidades para o seu uso e interpretação. Ler é como montar um mosaico, tecer uma trama com fios. As metáforas mostram como o texto torna-se polissêmico ao “dialogar” com as esferas social e cultural em que se insere, permitindo várias leituras, complementam as autoras. Propicia assim um intercâmbio, um diálogo com as mais diferentes esferas do saber, interdisciplinaridade hoje enfatizada pelas tendências do estudo da literatura, da semiologia, dos estudos dos leitores e da crítica. A interdisciplinaridade só tem significado na medida em que se instaura, a partir dela, uma reflexão crítica sobre os atores para a produção de textos, enfim, sobre a cultura como um todo.

Outro conceito importante e que se enlaça fortemente com o de contexto é o de subjetividade. O contexto tende a igualar as pessoas de uma determinada sociedade, enquanto a subjetividade as diversifica. Pertencer a uma determinada coletividade, ou mesmo ter o real sentimento de pertencer a ela, não oblitera as diferenças de sensibilidade, de sistemas de valores e de sentimentos do sujeito. A simples conversa com alguns sujeitos pertencentes a determinada coletividade mostra, sem grandes dificuldades, que eles fazem parte de outros grupos que não aqueles da escola, da igreja que frequentam, da família, do bairro, da associação esportiva ou do trabalho, inclusive das pessoas que constituem suas redes sociais. Todos esses lugares sociais contribuem para formar suas personalidades e produzem a parte que compreende o arcabouço de cada indivíduo. Todavia, os determinismos de integração social não produzem necessariamente o homogêneo, pois o indivíduo tem alguma coisa própria, individual, uma variação, um desvio, dentro do sistema em que ele se insere. Constata-se, portanto, a existência de uma autêntica diferença, que se forma através do sentido que o sujeito dá à ação. E esse sentido é o que diferencia um sujeito de todos os outros — é a chamada subjetividade.

Os paradigmas da prática da leitura, válidos para uma comunidade de leitores, num momento e num lugar determinados, comportam modos específicos. A sua caracterização é, portanto, indispensável a toda abordagem que vise reconstituir o modo como os textos

podem ser apreendidos. Torna-se imprescindível lembrar que essas singularidades não advêm necessariamente de uma homogeneidade: são pessoas bem diferentes e que se assemelham porque são obrigadas a pertencer a uma classe. Pode-se tomar como exemplo as classes socioeconomicamente carentes da periferia de grandes centros urbanos que, obrigatoriamente, se assemelham por várias características: o fracasso escolar, a indiferença que o sistema manifesta por seus anseios, seus gostos, o reagrupamento forçado em locais e casas de pouca infraestrutura ou mesmo em conjuntos habitacionais idênticos, perspectivas de vida fluidas, etc. Mas o real sentimento de pertencimento a uma comunidade — os companheiros, a cidade, a turma — não destrói, não elimina as diferenças de sensibilidade, de sistema de valores.

Ao afirmar que a leitura pode ser um processo de descontextualização da pessoa, Queirós (1994) cria uma certa polêmica. Mas, na realidade, o que ele traduz por “descontextualização da pessoa”, no caso, o leitor, possui o mesmo sentido até então explicitado por outros autores: a leitura tem que criar desequilíbrios no sujeito, desestabilizar; em outras palavras, propiciar a reflexão. “Se o texto não me desequilibra um pouco, se ele não me convida, se não me abre uma porta, eu acho que não é literário. É como um escancarar as coisas, e a paisagem é do sujeito, está no olho dele, ele é que vai projetar isso.” (QUEIRÓS, 1994, p. 155).

À primeira vista, o sentido criado é contrário ao que foi até então proposto, que o autor está advogando pela não contextualização do texto. Contudo, mais uma vez só prova que as palavras podem produzir sentidos completamente diversos se não forem contextualizadas com muita clareza, principalmente se vierem da fala de um escritor poeta. Relembrando, a maioria dos autores citados neste item advém da área da Sociologia da leitura, a primeira a apresentar considerações e postulados sobre leitor e leitura.

5.2 Motivação

Toda ação social é carregada de significado. O sujeito tem uma determinada motivação, seja individual ou coletiva. Às vezes os motivos são simples, outras vezes complexos; em certas ocasiões são facilmente definidos, em algumas se torna difícil

entendê-los. Os psicólogos têm investigado a motivação humana e já tentaram classificar e desenvolver taxonomias, bem como relativizar a intensidade dos diferentes tipos de motivação. Para eles, existem grupos de vontades, de desejos, relacionados de maneira bem simplificada a seguir: o primeiro grupo é formado pelas vontades psicológicas básicas, que mantêm o indivíduo num estado de homeostase, ou equilíbrio, e inclui os desejos que são motivados pelas necessidades básicas, como fome, sede, desejo sexual, calor e frio. Existe outro grupo cujos motivos se assemelham aos do primeiro no sentido de que também são inatos e não necessitam de ser aprendidos ou adquiridos. Esse segundo grupo não é só de proveniência fisiológica: é o medo, a curiosidade, a afeição, a necessidade de exercer atividades, dentre outros. Os exemplos citados nos dois grupos são chamados de “necessidades primárias” que provêm do indivíduo, mas a pessoa também desenvolve outros que advêm da experiência social e que variarão de acordo com a sociedade em que o indivíduo está inserido. Referem-se frequentemente às necessidades de se identificar com grupos, de ter sua aprovação, de status, de sentir segurança. Normalmente, tem-se pouco controle sobre os desejos: o que se tem com maior consciência são as metas estabelecidas para satisfazer as vontades ou desejos.

Transpondo as noções básicas acima para o ato leitura, pressupõe-se que, quando um leitor decide ler, essa ação é motivada por algum desejo, definido em metas que ele espera ver alcançadas através da interação com o texto. A distinção entre vontade e meta ajuda a demonstrar que existem duas espécies de resposta à pergunta “por que alguém está lendo?” No ato da leitura, a primeira resposta é a vontade, o desejo de ler. É o leitor quem reconhece algo no texto que o atrai. O investimento e a força que comandam o leitor advêm do desejo. Quanto aos motivos que suscitaram esse desejo que precisa ser satisfeito e para o qual foi estabelecida a meta ‘ler’, são normalmente explicados pelos sociólogos, que enfatizam as necessidades sociais.

Visando facilitar o entendimento da questão intrincada em que desejo e motivo se fundem na intenção de se praticar uma ação e com base em Knorr-Cetina (1981), existem, naturalmente, vários níveis de ação, intencionais ou não, conscientes ou inconscientes, que regem a organização da vida diária das pessoas. O postulado da intencionalidade das ações

nas teorias sociais pode ser estudado de várias maneiras. As abordagens da Sociologia tendem a levar em consideração o dia a dia nas atividades científicas. Knorr-Cetina defende a linha que coloca em evidência o contexto específico em que surgem as orientações e normas de ação, o cotidiano das pessoas. Justifica sua posição afirmando que a ação no domínio da ciência, tal como em outras esferas da vida social, tem significados que são negociados e emergem de interações empreendidas cotidianamente.

Nesse sentido, Hatt (1976) possui o mérito de ter desenvolvido uma das primeiras pesquisas clássicas da Biblioteconomia sobre o sujeito leitor. O pesquisador reuniu e analisou diversos tipos de demandas de leituras em bibliotecas e dividiu-as em dois grupos. O primeiro foi classificado como “leitura instrumental”, ou “utilitária”, isto é, demandas que pressupuseram um fim relativamente definido. O grupo de leitores projetava suas leituras como a chave para direcionar o desempenho de ações profissionais, de estudo e para a tomada de decisões.

O outro grupo foi denominado de “leitura terminal”, em que os leitores não procuram o livro com um fim específico. A eles é difícil responder à pergunta “por que você quer ler este livro?” Geralmente, as respostas enveredavam pelo valor intrínseco do livro ou do gênero, às vezes se justificavam pelo seu estado de ânimo. Na pesquisa desenvolvida por Hatt, as respostas mais comuns eram: leitura como forma de relaxar, descansar, compensar a monotonia e circunstâncias desagradáveis. Também para confirmar opiniões, ganhar prestígio e status, para sentir-se pertencente a um grupo. Pode-se inferir dessa lista uma série de intenções que levaram o leitor a desenvolver determinada leitura, mas, sem dúvida, todas são advindas de motivos sociais e relacionadas com lazer, descanso, bem como com a insegurança, a necessidade de compensação e de pertencimento a um grupo.

Ao abordar o prazer do texto, um dos motivos para a leitura, Barthes (1987) tece algumas opiniões sobre as sensações que o leitor pode usufruir ao desenvolver uma leitura que seja do seu agrado, chamadas de dialética do desejo. Faz, inclusive, uma distinção entre o prazer de ler, por ele definido como uma prática sem nenhum risco de repressão, e o de fruição em doses de um texto. Ao discorrer sobre o prazer da leitura, emprega metáforas

que, considerando o sentido literal das palavras, significariam mais uma espécie de aflição: desconforto, esfoladuras, rasgaduras.

Sodré (1994) preferiu traduzir “esfoladuras” por “arranhaduras”, uma palavra que, segundo o autor, não existe, mas descreve melhor a dinâmica da leitura, ou seja, que o ato de ler “implica uma certa movimentação imprevisível que pode levar o leitor a passar por cima de palavras, de linhas, de trechos, em busca de uma coerência particular.” (SODRÉ, 1994, p. 114). Reunindo a descrição de ambos, o autor produziu outra metáfora: a leitura faz o sujeito trocar de dimensão, seguir outro plano geométrico, passar de um espaço para outro, mergulhar da superfície para uma camada mais profunda, percorrendo uma rota a seu bel-prazer, nada previamente estabelecido.

Por outro lado, Barthes (1987) afirma que a fruição é “perversa” pelo fato de estar fora de qualquer finalidade imaginável, mesmo a do prazer. A leitura, pelo autor, de romances como O Conde de Monte Cristo ou de autores como Zola, Proust, Verne, lhe deu prazer, mas não fruição. Nas palavras de Barthes (1987, p. 54-55):

[...] esta só tem possibilidade de aparecer com o novo absoluto, pois só o novo abala (infirma) a consciência (fácil? de modo algum: nove em dez vezes, o novo é apenas o estereótipo da novidade).

O novo não é uma moda, é um valor, fundamento de toda crítica: nossa avaliação do mundo já não depende, pelo menos diretamente, como em Nietzsche, da oposição do nobre e do vil, mas da do Antigo e do Novo [...] todas as instituições oficiais da linguagem são máquinas repisadoras: a escola, o esporte, a publicidade, a obra de massa, a canção, a informação, redizem sempre a mesma estrutura, o mesmo sentido, amiúde as mesmas palavras. Em face disto, o Novo é a fruição.

Sobre os mecanismos que impulsionam a motivação para a leitura, Barthes destaca um muito perverso: o artifício da repetição, que repete à exaustão os conteúdos, os esquemas ideológicos, variando as formas superficiais para parecer algo novo e que pode engendrar a fruição. Admite, então, que a palavra pode permitir a fruição sob duas posições opostas, com a condição de ambas serem excessivas “se for[em] repetida[s] a todo transe, ou ao contrário se for inesperada, suculenta[s] por sua novidade.” (BARTHES, 1987, p. 55). Finaliza frisando que o estereótipo é a palavra repetida como se fosse natural e, cada vez que retorna, há uma adequação por razões diferentes.

Outro artifício muito utilizado e que de certa forma deriva da estrutura da repetição é a previsibilidade. A trama propriamente dita permanece imutável e repetitiva, e o suspense, numa total incoerência, se estabelece com base na sequência de eventos totalmente previstos. Na realidade, a redundância está sempre presente, mas de forma velada, pois abala o leitor incrivelmente, através do já-conhecido. O prazer do leitor só se estabelece porque ele já conhece as regras do jogo, inclusive o final, mas desfruta das variações, dos interstícios mínimos que o texto permite.

E, ainda advindo da repetição, num entrelace com a previsibilidade, acrescenta-se o reconhecimento, a identificação, ou o *déjà-vu*, como bem nomeou Eco (1991). A redundância exige que alguns lances se repitam a intervalos regulares: tensão, desenlace, nova tensão, novo desenlace, relaxamento e assim por diante. Os romances, por exemplo, retratam lugares-comuns clássicos e personagens típicas, mas deveriam, pelo contrário, utilizar tramas e sensações imprevisíveis. Segundo o autor, não é no elemento surpresa, na variação dos fatos, que se fia a leitura; pelo contrário, é através do reconhecimento de alguns pontos estratégicos já vistos, que proporcionam uma sensação agradável de reforço do já-sabido, para enveredar, então, nos desconhecidos.

Tal componente é chamado de “verossimilhança” por vários autores. O fenômeno cria uma cumplicidade entre o autor e o leitor, sendo este último denominado por Habermas (1984) de “leitor empático”, isto é, aquele que repete as relações privadas esboçadas na literatura. O fenômeno da verossimilhança pode direcionar a escolha de uma leitura. Werneck (1985) destaca tal possibilidade ao lembrar que “A escolha de um livro se pauta pela necessidade de encontrar um livro confidente”, como diz a personagem Lucíola, de José de Alencar, ao ler *A Dama das Camélias*. O autor complementa que esse livro confidente é capaz, ainda, de fornecer conselhos.

Werneck (1985) explica que a personagem leitora tem o papel de empreender uma avaliação baseada no seu código vivencial e moral. Se há semelhanças entre os dois códigos, o livro pode ser um bom confidente; mas o que interessa é que o leitor empático, embora cobiçado por qualquer autor, pode ser ultrapassado, vindo a tornar-se um leitor mais crítico, cujos julgamentos podem iniciá-lo numa inserção mais ativa em sua realidade.

Ao descrever uma Lucíola que depois questiona os fatos de *A Dama das Camélias*, o autor conclui que era essa a expectativa do próprio Alencar a respeito do público feminino que porventura viesse a ler os seus livros.

5.3 Sentido

O sentido é o terceiro polo destacado dentre os principais presentes na efetivação da leitura. De início, constata-se que a preocupação com os estudos de sentido e leitura surgiram a partir da entrada do leitor em cena, quando os refletores dos estudos foram a ele direcionados em vez de o serem ao autor e ao conteúdo da obra. Até então, a crítica se fundamentava praticamente na estética literária e na ideologia imbuídas nos textos. Os críticos e estudiosos do assunto faziam suas análises com enfoque pessoal, isto é, da elite cultural, sem muita preocupação com outros estratos sociais, justificando que para eles o gosto e o consumo estão intrinsecamente ligados. Um marco limítrofe dessa mudança foi estabelecido pela teoria da Estética da Recepção, delineada por Iser (1999). Em seguida, teóricos de outras nacionalidades e escolas como Eco, Habermas e Chartier desenvolveram estudos que abordam a tese da leitura plural, subjetiva.

A entrada do leitor como peça primordial no processo da comunicação autor/texto/leitor permitiu que se vislumbrasse com mais clareza a complexidade do fenômeno. Hoje, se admite, principalmente na Ciência da Informação, existir um leitor para todo texto e que a escolha da leitura não depende primordialmente da qualidade com que foi escrito, mas sim das informações nele contidas atraírem e irem de encontro aos interesses do leitor. Pode-se dizer que houve um avanço fenomenológico, mudança de paradigmas e, muito especialmente, tocou-se em preconceitos e tabus com os quais se separava a leitura, principalmente a literária, em duas: uma considerada como erudita, arte, trabalhada, culta, e outra como popular, que nada acrescentava à experiência de vida dos leitores e que, portanto, não valia a pena ser lida. Tal fato é consequência de certo desgaste apresentado nas propostas anteriores, que delineavam com muita clareza a divisão entre o fazer erudito e o resto, ou seja, a exclusão. Na realidade, o que se averigua é uma mudança de paradigma quanto aos estudos e análises relativos ao sujeito e essa tendência tem se

apresentado em todas as esferas intelectuais, nas formas de pensar, de refletir, na sociedade contemporânea, questões da área educacional, cultural, artística e até mesmo em planos governamentais, em geral. Alguns pensadores explicam esse fenômeno como a passagem da era da modernidade, que valorizava a razão, para a da pós-modernidade, na qual os sujeitos e seus sentimentos recebem maior atenção.

Foucault (2006) já detectara mudanças nos processos de análise dos intelectuais, classificando-os em duas categorias: o intelectual de vanguarda e o orgânico. O primeiro é possuidor de conhecimento de mão única, fragmentado, “filtrado” através dos aparelhos ideológicos, da coesão, da intelectualidade e devolvido à sociedade, para transmitir e se formar uma nova cultura, ao transformar-se em senso comum. O intelectual orgânico é aquele mais participante: suas análises se baseiam e se refletem no contexto; inserindo-se na sociedade, estudando-a e nela interferindo, contrapõe-se ao vanguardista, atrelado ao conhecimento racional. O orgânico valoriza a interação. Sua formação fundamenta-se principalmente nas questões do inconsciente de Freud, da linguística de Saussure, preocupando-se com os estudos do signo, e da semiótica.

A apropriação do texto pelo leitor implica a produção de sentido, no qual se imprime a singularidade da leitura baseada na experiência individual de cada leitor. Leitura é construção de sentidos, de significados. O enfoque semiológico, desenvolvido por pensadores da área da linguística e da filosofia, tem dentre os estudiosos mais reconhecidos Roland Barthes e Charles Peirce e parte da premissa de que as palavras colocadas num texto, pela sua organização, desencadeiam sentidos. A semiologia avançou do estudo simples das palavras ao estudo da cadeia de símbolos: o texto e o contexto. Segundo esse enfoque, é necessário analisar o conjunto da escrita, que dá um conjunto de sentidos, através do entendimento do processo de significação. Entra, então, na cena dos estudos sobre leitura e apropriação da informação a semiótica.

Baktin (1981) afirma que todo signo carrega consigo uma ideologia, que toda imagem artístico-simbólica, ocasionada por um objeto físico particular, já é a produção de um sentido ideológico, remetendo a algo situado fora de si mesmo. Esse corpo físico pode ser percebido como símbolo, mas converte-se em signo quando, sem deixar de fazer parte

da realidade material, passa a refletir e refratar, numa certa medida, outra realidade. Cada signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade: som, massa física, cor, movimento de corpo, palavras. E, ainda segundo o autor, tudo que é ideológico possui um valor semiótico. Pode-se concluir, portanto, que o signo é exterior: a ideologia é transmitida através de um material semiótico, a encarnação material em signos. Os signos emergem no processo de interação entre duas consciências individuais, que por sua vez interagem com outros sujeitos, formando o que Bakhtin chamou de “cadeia ideológica”. Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual, sendo que a consciência de cada indivíduo adquire forma e existência nos signos criados por um grupo, organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, conclui o autor.

Enquanto Bakhtin trabalha o sentido no nível do ideológico, no conteúdo do significado, Barthes (1980) desenvolve sua teoria mais direcionada ao processo mecânico da apreensão de sentidos. No livro intitulado *S/Z*, o autor tece toda uma discussão sobre a avaliação de textos, destacando que vários teóricos da área de semiologia já tentaram buscar um modelo que traçaria a estrutura narrativa e que se poderia aplicar a qualquer outra narrativa:

[...] tarefa extenuante (‘ciência com paciência, o suplício é certo’) e, no fim das contas, indesejável, pois o texto perde assim a sua diferença. Essa diferença não é, evidentemente, nenhuma qualidade plena, irreduzível (segundo uma perspectiva mítica da criação literária), não é o que designa a individualidade de cada texto, o que o nomeia, autentica, assina ou termina: é, pelo contrário, uma diferença que não para e se articula no infinito dos textos, das linguagens, dos sistemas: uma diferença que se repete em cada texto [...] Interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (mais ou menos fundamentado, mais ou menos livre), é, pelo contrário, apreciar o plural de que ele é feito. (BARTHES, 1980, p. 11-13).

A partir do paradigma da pluralidade do texto, Barthes sugere, então, como esse deve ser avaliado. A primeira operação é analisar a sua pluralidade, que permite tantas (re)leituras quantas forem possíveis. O segundo instrumento é verificar o sistema de conotações que o texto permite. Conotação é definida como “uma determinação, uma relação, uma anáfora, um traço que tem o poder de se relacionar com menções anteriores, posteriores e exteriores a outros lugares do texto (ou de outro texto).” (BARTHES, 1980,

p. 14). A língua, com o seu dicionário e a sua sintaxe, é a denotação. A existência de dois sistemas considerados diferentes, a denotação e a conotação, permite ao texto funcionar como um jogo, pois cada sistema reenvia para o outro de acordo com a necessidade de se criar uma ilusão.

O terceiro passo para a avaliação de textos que Barthes identifica é a presença de cinco códigos que, em linhas gerais, são assim definidos: o hermenêutico, que consiste em distinguir os diferentes termos formais ao longo dos quais se centra um enigma; o código semântico, que remete ao campo dos significados; o simbólico, que representa o campo da fantasia; o código proiarético, que é da ordem dos comportamentos, das ações; e o cultural, que remete ao saber, à ciência. Os cinco códigos formam uma espécie de rede que proporciona a digressão, um imenso *fading*, reenviando ao que já foi escrito, à vida, à cultura. São como vozes-*off* que, representadas pelos códigos, entrelaçam-se, perdem-se na origem e na imensa perspectiva “do já escrito no Livro da vida” (BARTHES, 1980).

É verdadeiramente poética a definição que Barthes e Compagnon (1987, p. 193) desenvolvem para “sentido”:

[...] quando leio realmente, quando me sintonizo com o texto, qualquer coisa se põe em movimento: avanço, estou à espreita, e repentinamente qualquer coisa, como um obstáculo, suspende a minha progressão. Talvez seja nesse instante que levanto a cabeça, que o meu olhar se suspende, que abandono o fluxo. E o que ocorre é uma espécie de choque, de fratura que quebra, parte a uniformidade do texto; é um encontro, um reconhecimento. Deparo com um índice — uma impressão, talvez falsa, de já visto ou já ouvido, uma reminiscência — e reconheço-me no texto. Digo-me, depois: ‘era mesmo isto’. Trata-se de uma pontuação que corta o texto, fragmenta-o em partes separadas, em abrigos que me são acessíveis porque já disponho deles, já os habito. São princípios de sentido.

As palavras, ou nomes, compõem frases que formam o texto por signos. É preciso conhecer as frases e reconhecer os signos, que transcendem os elementos das frases. Parte-se então de uma estrutura de superfície para uma de profundidade. Estando os elementos reconhecidos, convém ainda organizá-los, ordená-los. Como explicam Barthes e Compagnon (1987, p. 193): “é essa a ressonância intelectual, a compreensão, o fato de juntar sentidos isolados, consolidá-los numa estrutura, num todo.”

Com isso, os autores querem dizer que compreensão e reconhecimento são as operações básicas da verdadeira leitura. Conhecendo-se os elementos, passa-se a

conteúdos variados, à compreensão, que é saber juntar sentidos isolados. A partir de então, a leitura transforma-se em uma constante troca de experiências entre o leitor e o mundo, acreditando-se que muitos conhecimentos podem advir da leitura, através da operação de cotejamento das informações trazidas no bojo de um texto com as que o leitor já possuía. Pode-se dizer que o reconhecimento ocasiona uma espécie de estranhamento no leitor, algo novo lhe está sendo apresentado. Sucede então uma espécie de suspensão, pois ele interrompe sua leitura para interpretar esse fato novo, podendo ser aqui chamado de “novo sentido”. Ele o compara com fatos anteriormente conhecidos, o reelabora e o integra à bagagem pessoal de conhecimentos.

O sentido não precede o texto, não está nele depositado nem é uma proposição pronta, acabada. É no texto sim, mas através do ato da leitura, que se produzem os sentidos. Em outras palavras, o sentido é um valor e o texto é um pretexto, um potencial de sentido para leitura que põe em jogo dois textos, sendo o sentido aquilo que está em jogo em ambos. A leitura é essencialmente uma avaliação, uma interpretação de um texto em relação a outro: uma transação, concluem os autores.

Pelo exposto, pode-se constatar a estreita relação existente entre sentido/contexto/ato de leitura, tendo o sujeito — o leitor — como produtor de sentido. O sujeito é um intérprete da polissemia que permeia o texto, podendo fazer múltiplas interpretações.

“Frente a essa rede intrincada de sentidos, o leitor forja outros, novos, desarticulando para tal os sistemas de força que se cristalizam no real do mundo e da cena social.” (BIRMAN, 1994, p. 111). O autor interpreta com muita clareza essa relação entre texto e leitor ao afirmar que a leitura é uma prática, uma experiência, e esclarece como ela se processa:

Dessa maneira, é possível dizer que a leitura implica duas operações fundamentais, que podemos denominar de reconhecimento e compreensão. Realizam-se em direções opostas, ao considerarmos o lugar do sujeito na leitura, pois, enquanto no reconhecimento o leitor é surpreendido e desarticulado pelo impacto da leitura, na compreensão ele se reordena pela elaboração do sentido impactante. Enquanto pelo reconhecimento o leitor é desconstruído momentaneamente pela leitura, na compreensão ele se reconstrói nos seus sistemas de referência. (BIRMAN, 1994, p. 105).

Já Eco (1976) estabelece que a relação entre um símbolo e seus significados pode mudar, crescer, deformar-se: o símbolo permanece constante e o significado torna-se mais rico ou mais pobre. A esse processo dinâmico o autor qualificou de “sentido”. Estende ainda o significado da sua proposição ao dizer que os fenômenos não mais estão concatenados uns aos outros, segundo um determinismo consequente. Cabe ao leitor do texto colocar-se voluntariamente no centro de uma rede de relações inexauríveis, escolhendo, por assim dizer, ele próprio — embora ciente de que sua escolha é condicionada pelo objeto visado — seus “graus de aproximação, seus pontos de encontro, sua escala de referências.” (ECO, 1976).

O autor deu o sugestivo nome de *Obra aberta* a uma de suas publicações e, desde a introdução, deixa clara a concepção de que qualquer texto implica o estabelecimento de uma coautoria dos leitores ao afirmar ser ele “uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que coexistem em um só significante” (ECO, 1976). Exemplifica tal tese ao se referenciar à peculiar autonomia executiva concedida ao intérprete musical, o qual não só dispõe da liberdade de usar sua sensibilidade pessoal, podendo inclusive intervir em atos de improvisação individual, mas — e principalmente — nunca deixando a composição de ser ela mesma. O autor quer demonstrar que, em princípio, essa condição é própria de toda obra de arte, inclusive a literária (estende-se até às que não são consideradas como artísticas).

Ainda que apresente uma forma acabada e “fechada” no seu organismo equilibradamente estruturado, manifesta-se “aberta” se se considera que pode ser interpretada de diferentes maneiras, sem perder, contudo, a sua configuração original. Manifesta-se desde logo a complexidade do fenômeno que apresenta, de um lado, um aspecto formal — portanto definido — e, de outro, um aspecto informal e indefinido. A preocupação de Eco não é com a obra em si, pois essa “é apenas uma potencialidade”, mas com as possibilidades de leitura. O texto feito cede lugar a outro a se fazer. Nesse sentido, uma obra acabada e fechada em sua perfeição de organismo corretamente equilibrado é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em uma alteração de sua irreproduzível singularidade. Nessa perspectiva, avulta

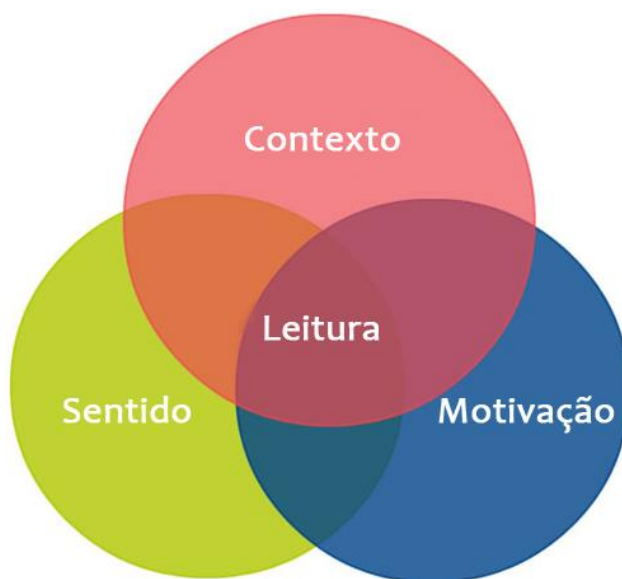
a importância do leitor, a quem cabe, finalmente, a concretização do texto. Mesmo que a obra tenha características medíocres, podem derivar dela outras e diferentes interpretações.

Mais tarde, Eco (1981) retoma a tese da bipolaridade entre obra aberta e fechada e a interpreta como um tópico especial de um fenômeno semiótico genérico: o papel de cooperador exercido pelo endereçado ao interpretar mensagens que o autor designa de “o papel do leitor”. O leitor do texto sabe que cada frase se abre para uma multiforiedade de significados que ele deverá descobrir, inclusive, conforme seu estado de ânimo. No entanto, abertura não significa total indefinição da comunicação. O autor oferece uma obra a acabar, mas, ao terminar o diálogo interpretativo, terá se concretizado uma forma que não deixa de ser a sua, mesmo que organizada de um modo que o autor não podia prever completamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, MAS AINDA ABERTAS, SUSCETÍVEIS A OUTROS SENTIDOS

A fundamentação teórica interdisciplinar e os postulados posteriormente desenvolvidos pela vertente da Biblioteconomia e da Ciência da Informação direcionam o foco dos estudos sobre leitura para o leitor, o sujeito social que empreende a leitura. Pela caminhada dos estudos do Grupo de Pesquisa Leitura e Informação, presume-se que os estudos sobre leitura na Ciência da Informação devem ter sempre em mira o leitor; é nele e em seu entorno que foram identificados três componentes que se encontram sempre presentes nos estudos sobre leitura em diversas áreas do conhecimento no cumprimento desta ação: contexto, motivação e sentido. Advindos, em princípio, de diferentes fatores apresentados no ato da leitura, se apresentam intrinsecamente ligados a componentes cognitivos, sociais e culturais que se relacionam entre si em um processo constante e dinâmico. Tais fenômenos interagem e iteragem fortemente, constituindo o alicerce conceitual das pesquisas desenvolvidas para a compreensão do ato de ler como forma de apropriação e introjeção de conhecimentos. A Figura 1 representa o modelo para tal postulado:

Figura 1 – Três componentes da efetivação da leitura



Fonte: elaborado pela autora (2020)

Os textos circulam e atingem o público leitor. Isso não quer dizer que os livros, publicações periódicas, jornais, bem como outros tipos de suportes, incluindo as digitais e redes sociais que viabilizam toda manifestação escrita, transformam-se em produto que introjeta conteúdo, o sentido explícito, ou mesmo implícito, da escrita. É por intermédio do exercício da leitura, efetivada paulatinamente de forma democrática e cada vez mais crítica e plural, podendo ser auxiliada por especialistas, que se adquire tal habilidade, não através da simples imposição.

Um texto polêmico para determinada comunidade certamente contribui para a reflexão e para comparações e deduções de cada leitor. É a oportunidade para avaliar argumentos contrários, para analisar e conversar sobre aspectos e temáticas que incomodam o leitor e excelente oportunidade de diálogo com as pessoas da sua comunidade. Na vivência do dia a dia, o leitor nem sempre estará diante de textos que lhe agradem. Com a característica de ser inerentemente nova — na perspectiva de que não foi lida anteriormente por aquele leitor —, singular, não é possível encapsular toda manifestação, mesmo dentro de um produto massificador, repetitivo. Daí a necessidade de se ter acesso e ler textos plurais, advindos de todos os segmentos sociais possíveis.

A ação leitura se inicia por algum estímulo, por alguma vontade de ler — há a leitura forçada, que pode até despertar a vontade à medida que o leitor avança na ação, ou não,

causando desestímulo. Desde essa fase, o leitor vasculha seu intelecto e decide se interessa ou não a ele ler determinado texto; pode ser simplesmente por prazer ou para adquirir conhecimento. A partir disso, deduz-se que o leitor começa a decodificar a escrita, mas é, acima de tudo, a sua inscrição em um determinado contexto, ou espaço, o seu relacionamento consigo mesmo e com os outros, o principal fator da leitura. Pode-se então afirmar que ler é um trabalho de linguagem, no entanto e principalmente, de pertencimento social.

Ao se desenvolver o ato leitura, o leitor encontra sentidos e os nomeia. Esses nomes agrupam-se a outros nomes e são novamente nomeados, estabelecendo-se uma cadeia sem fim, a qual Barthes (1980) denomina de “trabalho metonímico”. E prossegue: ler é entrar em “uma rede com mil entradas; seguir esse caminho é visar ao longe, não uma estrutura legal de normas e desvios, uma lei narrativa e poética, mas uma perspectiva (de restos, de vozes vindas de outros textos, de outros códigos) cujo ponto de fuga é misteriosamente aberto e, no entanto, continuamente transferido” (BARTHES, 1980, p. 17). A transnomação e esse navegar em uma rede de significados e palavras infinitas, tão bem descritos pelo autor, mostram que um sujeito, ao ler um texto, já é uma pluralidade de outros textos.

REFERÊNCIAS

- BAKTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, Roland. **S/Z**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. *Leitura*. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987. v. 11, p. 184-206.
- BEATO FILHO, Cláudio Chaves. Etnometodologia: o senso comum em cena. **Teoria & Sociedade: Revista do Departamento de Ciência Política e de Sociologia e Antropologia da UFMG**, Belo Horizonte, n. 2, p. 177-212, dez. 1997.
- BIRMAN, Joel. *Leitura crítica: questões sobre recepção*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA, Rio de Janeiro, 1994. **Leitura, saber e cidadania**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1994. p. 103-112.

BORNHEIM, Gerd. Resposta à mesa-redonda. Debatedor: Wanderley Guilherme dos Santos). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA, Rio de Janeiro, 1994. **Leitura, saber e cidadania**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1994. p.36.

CÂNDIDO, Antônio. De cortiço a cortiço. *In*: CÂNDIDO, Antônio. **O discurso e a cidade**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1993. p. 123-152.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUMONT, Lúcia Maria Moreira. **O imaginário feminino e a opção pela leitura de romances de séries**. 1998. 257 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 1998.

ECO, Umberto. **O Super-homem de massa**: retórica e ideologia no romance popular. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, Umberto. **The role of the reader**: explorations in the semiotics of texts. London: Hutchinson, 1981.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 6. ed. [Lisboa]: Passagens, 2006.

GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HATT, Frank. **The reading process**. London: C. Bingley, 1976.

ISER, Wolfgang. **The implied reader**. Baltimore: Johns Hopkins University, 1974.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2. Direitos autorais: 1976.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 67-84.

KNORR-CETINA, Karin D. Introduction. *In*: KNORR-CETINA, Karin D; CICOUREL, Aaron (ed.). **Advances in social theory and methodology**. London: Routledge and K. Paul, 1981. p. 1-47.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LIMA, Luiz Costa. **Introdução geral**: comunicação e cultura de massa. *In*: LIMA, Luiz Costa (org.). Teoria da cultura de Massa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 13-68.

MOISÉS, Sarita Maria Affonso. Literatura e história: imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 53-62, set./dez. 1995.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. *In*: MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 117-128.

OLSEN, Stein Haugom. **A estrutura do entendimento literário**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PINGAUD, Bernard. **La antinovela**: sospecha, liquidación o búsqueda. Buenos Aires: C. Pérez, c1968.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Leitura e literatura. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA, Rio de Janeiro, 1994. **Leitura, saber e cidadania**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1994. p. 145-149.

SODRÉ, Muniz. Espaço teórico. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA, Rio de Janeiro, 1994. **Leitura, saber e cidadania**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1994. p. 113-120.

WERNECK, Maria Helena Vicente. **Mestre entre agulhas e amores: a leitora do Século XIX na literatura de Machado e Alencar**. 1985. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1985.

Capítulo 2 – Leitura e etnometodologia: uma relação de troca legítima na alquimia do cotidiano de crianças e adolescentes em situação de risco

Edna Gomes Pinheiro

Como citar este capítulo:

PINHEIRO, Edna Gomes. Leitura e etnometodologia: a relação de troca legítima na alquimia do cotidiano da criança e do adolescente em situação de risco. *In*: DUMONT, Lígia Maria Moreira (org.). **Leitor e leitura na Ciência da Informação: diálogos, fundamentos, perspectivas**. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. cap. 2, p. 53-77.

Resumo: a pesquisa interessa-se pelo papel criativo que a leitura desempenha para a criança e adolescente em situação de risco, na construção de sua vida cotidiana como um todo. Atenção especial é dada aos pormenores dessa construção, auxiliada pela etnometodologia como movimento epistemológico, tendo em vista que ela enfoca seus estudos em problemas práticos da vida social. O estudo diz respeito às histórias de leitura, presentes na vida das crianças e dos adolescentes acolhidos em duas organizações não governamentais (ONGs) da cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba, no contexto das práticas de leitura desenvolvidas nas bibliotecas de lazer das ONGs, portanto, fora da escola. Sob tal perspectiva, emergem as interlocuções entre leitura e etnometodologia, ancoradas no olhar da Ciência da Informação, cuja intenção é mostrar a valorização das diferentes formas de apropriação da informação pelo lazer, atenta às expressões individuais e coletivas. Os recortes balizadores se delinearão em depoimentos restritos à linguagem verbal. As contribuições dos preceitos etnometodológicos fizeram-se presentes no campo da leitura como apropriação da informação, tendo em vista as falas e a valorização dos saberes tácitos das diferentes linguagens de crianças e adolescentes em situação de risco. Por meio das concepções da etnometodologia, chegou-se mais perto da realidade social de crianças e adolescentes em situação de risco, a como elas inventam a vida em uma constante “bricolagem”. Acredita-se que a etnometodologia tornou possível a descoberta de como as práticas de leitura auxiliam os sujeitos da pesquisa, em relação ao entendimento das práticas sociais, principalmente as experiências cotidianas agressivas vivenciadas, do interesse pela vida futura e a possibilidade de relatar, em linguagem natural, fatos experimentados na sua vida cotidiana.

1 INTRODUÇÃO

Em que pese a força do título e a crença na perspectiva da leitura como experiência de transformação — do ponto de vista da formação e da singularidade do abrir-se a possibilidades — e da etnometodologia como movimento epistemológico que dedica seus estudos aos problemas práticos da vida social, a pesquisa interessa-se pelo papel criativo que a leitura desempenhada pelos atores na construção de sua vida cotidiana como um todo, devotando atenção especial aos pormenores dessa construção.

Assim sendo, no propósito de pensar os fatos sociais como processos e não como dados isolados e preexistentes, permitindo um maior acesso aos significantes e significados que estão intrincados nas atividades práticas dos indivíduos, acreditamos que ao se promover o desenvolvimento do ser humano, a leitura pode ajudá-lo a exercer sua cidadania. Certamente levando-se em conta as situações sólidas de organização do cotidiano necessárias para a formação do leitor, que não acontecem apenas nos espaços da educação formal, isto é, nos espaços da escola instituída, onde ocorre o letramento. Sucede, também, no contexto da educação não formal⁴, onde advém a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos, enquanto cidadãos.

Tais circunstâncias nos deixam mais livres para provermos o diálogo necessário entre leitura e etnometodologia no contexto das práticas de leituras fora da escola, especificamente nos espaços das ONGs, representadas pelas Casa do Pequeno Davi e as Aldeias SOS, ambas em João Pessoa, Paraíba.

Ressaltamos que a realidade em questão — palco das manifestações dos atores sociais nesse trabalho. Daí a investigação direcionar-se à etnometodologia, devido à abordagem da vida cotidiana dos sujeitos, com o intuito da descoberta singular das vivências individuais, a fim de viabilizar o encaminhamento prático da interação com a leitura — cerne dos estudos etnometodológicos da pesquisa.

Nesse viés, a vertente da leitura como um meio de apropriação de conhecimento, desenvolvimento pessoal e os seus efeitos na vida do ser humano, articulada à vertente de

⁴ Processos educacionais organizados fora da lógica do sistema regular de ensino, ou seja, não segue um currículo pré-definido. O conteúdo é definido a partir das experiências das pessoas envolvidas.

estudos da etnometodologia, vivenciada nos meios socialmente desfavorecidos, vem despertando a atenção de pesquisadores da leitura e das organizações sociais. Tal interesse manifesta-se, no sentido de situar ontologicamente a articulação dessas duas vertentes, tendo em vista o processo de interação dos indivíduos na dinâmica das práticas cotidianas.

Ao buscarmos subsídios teóricos para o tema inspirador desta pesquisa, nos deparamos com a crença de que crianças e adolescentes em situação de risco são desprivilegiados socialmente, reconhecidos como pessoas que não leem, ou não se interessam pela leitura; que seus discursos os projetam como intérpretes do seu próprio texto (a vida), posicionando-os em suas relações cotidianas engendradas e retratadas sob a ótica da realidade social estabelecida (PINHEIRO, 2013).

Tal realidade revela a responsabilidade dos espaços socioeducativos em “(in) formar, instruir e educar” — ação primordial, em que a cultura pode ser produzida e consumida com base nas atividades de ação cultural (ALMEIDA JÚNIOR, 2007) — e caracteriza a informação como uma produção de um sujeito cognitivo-social. Cognitivo porque o sujeito produz conhecimento e social porque participa de uma comunidade de discurso e nela partilha seu conhecimento, incorporando elementos comunitários.

Isso promove intercâmbios constantes entre o individual e o coletivo (ARAÚJO, 2003) e nos leva a pensar a leitura como uma prática social, aquela que ocorre no interior das relações sociais, com o intuito de mediar informação, valores, posições e posturas diante da vida; suprir necessidades de sobrevivência que se estabelecem entre as pessoas ou grupos.

Autores do cenário internacional e nacional apresentam reflexões nesse sentido em seus trabalhos e pesquisas. Podemos citar Chartier (1990), Pétit (2008), Almeida Júnior e Bortolin (2007), Dumont (1998), dentre outros defensores de que para se construir um leitor, cabe a este a iniciativa de promover encontros, “cruzando” os textos que habitam o seu interior com aqueles existentes ao seu redor. Defendem que a leitura está no cerne da apropriação da informação, esta não existe a priori, não existe antecipadamente, por não ser concreta, ela apenas se concretiza no processo de decodificação própria de cada leitor.

Pétit (2008), reflete sobre a importância da leitura para a formação humana e para a inclusão social. A autora argumenta que a leitura, por permitir um distanciamento, uma descontextualização da realidade concreta, pode estimular o senso crítico e ainda proporcionar um espaço para a reflexão, com abertura a novas possibilidades acerca do viver. Para a autora, podemos nomear estados psicológicos até então desconhecidos e conhecer lados obscuros, ambivalências e contradições do ser humano. Assim, o leitor transforma o texto e é transformado por ele, pois “opera um trabalho produtivo”, entendido como reescrita. Na leitura, é possível alterar sentidos, distorcer, reempregar, introduzir variantes. Acrescenta, ainda, que o sentido “também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo” (PÉTTT, 2008, p. 29).

Diante de tal perspectiva, emergem as interlocuções entre leitura e etnometodologia, ancoradas no olhar da Ciência da Informação, cuja intenção é mostrar a valorização das diferentes formas de aprendizagem, atenta às expressões individuais e coletivas, por mais discrepantes que possam parecer.

Em decorrência à conjectura que articula pensamentos entre leitura e ações sociais/coletividade, emerge a formulação dos seguintes questionamentos: como articular o paradigma etnometodológico, suas categorias e princípios com as nuances da leitura em espaços de vulnerabilidade, na área da Ciência da Informação? Quais as contribuições da etnometodologia no campo da leitura como apropriação da informação, tendo em vista a valorização dos saberes tácitos, das diferentes linguagens de crianças e adolescentes em situação de risco?

Para responder às perguntas, temos que reconhecer que falar sobre leitura na vida de crianças e jovens em situação de risco, inseridos em uma realidade onde o acesso ao livro ainda é desigual, requer que os imaginemos leitores contextualizados dentro de um mundo sócio-cultural, no qual passamos a vê-los como emissores e receptores de informação, que falam, ouvem e leem o mundo e para os quais todas as formas de linguagem estão abertas.

Posto isso para os propósitos dessa pesquisa, nos situamos do lado das experiências singulares de leitura das crianças e jovens “sujeitos-leitores”, produtores de sentidos que,

frequentemente mesmo sem ainda dominar com autonomia a leitura, permitem que outros deem voz aos livros que desejam ler. Nesse processo, expandem-se, não importa em que direção, interagem com os signos e desvelam as práticas de leituras que vão sendo inseridas em seu cotidiano.

Discorrer sobre a função da leitura e o uso que os sujeitos fazem dela nas ações do cotidiano, significa compreendê-la como um fenômeno eminentemente social. Conseqüentemente, inserir a etnometodologia nessa manifestação, leva-nos a refletir como crianças e adolescentes em situação de risco tomam suas histórias de leitura para desvelar o cotidiano vivido.

Seguindo essa linha de raciocínio e estabelecidas as considerações, ressaltamos que o objetivo geral da pesquisa realizada foi analisar, com base nos preceitos da etnometodologia, os sentidos de leitura de crianças e adolescentes advindas de espaços de situação de risco, tendo em vista a valorização dos saberes tácitos e diferenças de suas linguagens. A partir desse intento, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar, sob o olhar da Ciência da Informação e os preceitos da etnometodologia, a articulação entre leitura e cotidiano de crianças e adolescentes em situação de risco; b) cotejar os princípios da etnometodologia e seus instrumentos, com as histórias de leitura do grupo pesquisado; c) incentivar estudos e pesquisas sobre leitura.

À luz dessa percepção, estudamos os percursos metodológicos utilizados em pesquisas sobre leitura, principalmente as realizadas em contexto de vulnerabilidade e adversidade, pois exigem trajetórias metodológicas de investigações sutis. A escolha pelo paradigma etnometodológico confirmou-se adequada para o desenvolvimento de pesquisas dessa natureza, ou seja, ter como chave da investigação empírica os construtos de Harold Garfinkel (1963). Dessa forma, o artigo discorre sobre a etnometodologia, especialmente sobre sua epistemologia e marcos conceituais, analisando de forma reflexiva como seus preceitos podem ser aplicados e utilizados nas investigações sobre leitura na Ciência da Informação.

Para dar suporte aos princípios de Garfinkel, foram selecionadas técnicas advindas de outras abordagens, com destaque para a abordagem qualitativa e o método

fenomenológico. Isso posto, tratamos de estruturar, analisar e interpretar o material empírico. Posteriormente, apresentamos as conclusões, que se configuram como pontos de reflexões, cujos comentários refletem os aspectos relevantes da temática abordada, no que tange as contribuições da temática para a Ciência da Informação.

2 LEITURA E ETNOMETODOLOGIA: CONEXÕES POSSÍVEIS NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Nos últimos anos, estudos e pesquisas acerca de crianças e adolescentes vêm se proliferando, ganhando destaque em diversas áreas do conhecimento, em decorrência do processo de redemocratização do país, aliado à conquista de leis inerentes à garantia dos direitos desses atores sociais, a exemplo da Carta Magna brasileira de 1988, que ressalta: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...] (BRASIL, 1988).

Consideramos que o direito de acesso à leitura como forma de apropriação da informação, está inserido nesse corolário de direitos, de modo que ao ser direcionado às crianças e os adolescentes em situação de risco, detêm respaldo nas ações e políticas públicas que emergem, para assegurar todas as garantias previstas em lei para o exercício da cidadania. A questão tem provocado polêmica, quando se sabe que grande parte da população não usufrui desse direito.

A questão exige cautela, visto que o acesso à leitura é um bem público, um direito de todos. Ler não é um ato mecânico de reconhecimento, mas uma prática de construção de sentido e compreensão dos objetos, do mundo e das pessoas. A partir desse entendimento, Geraldi (2002, p. 89) questiona: “Afinal, que prática é esta — a da leitura — capaz de ocupar e preocupar tantos e por tanto tempo?” A pergunta requer prudência ao ser respondida, visto que o estado da arte da leitura mostra que os estudos e as pesquisas assumem posições diferenciadas, até mesmo a concepção de ler não é homogênea e única. Buscar um significado mais abrangente e significativo para a leitura não é uma tarefa fácil.

A resposta para essa pergunta demanda um trajeto de investigações e ordenam múltiplas reflexões e olhares.

A leitura é um processo que emociona, inspira, abre o conhecimento. Podemos constatar essa afirmação nas palavras de Martins (1994), quando sugere desmistificar a leitura, para compreendê-la articulada à existência do homem, à fantasia, ao conhecimento e à reflexão acerca da realidade. Ao considerar o ato de ler a partir dos sentidos, emoções e da razão, caracteriza a leitura sob três níveis básicos, a saber:

A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler. O momento inicial da criança com o mundo ilustra a leitura sensorial. Essa leitura começa muito cedo e nos acompanha por toda a vida. [...] Assim, quando uma leitura — seja do que for — nos faz ficar alegres ou deprimidos, desperta a curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas, lembranças — aí deixamos de ler apenas com os sentidos para entrar em outro nível de leitura — o emocional [...] a leitura racional salienta seu caráter eminentemente reflexivo e dinâmico. O leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. (MARTINS, 1994, p. 40).

A partir do ponto de vista da autora, observamos que não existe uma dicotomia entre os três níveis, mas uma inter-relação, em que o sensorial antecede o emocional, e este, o racional. Sob a mesma ótica, Manguel (1997, p. 19), considerando a leitura como atribuição de sentido, afirma:

[...] Em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender.

Ao presenciarmos a correlação entre leitura e informação, surge a necessidade de a Ciência da Informação estabelecer formatos para delinear estudos e pesquisas que venham contemplar a apropriação da informação, por meio da leitura. Principalmente no intuito de minimizar os problemas informacionais de grupos marginalizados em relação ao acesso, uso, disseminação e transferência da informação. Assim, atingir, efetivamente, o alvo social que ela mesma estabeleceu desde os seus primórdios (SARACEVIC, 1995).

Cabe-nos lembrar que a Ciência da Informação, ao ser convidada a repensar o seu alvo social, vai ao encontro da responsabilidade social que a cerca, apontando que o seu objeto de estudo — a informação — se apresenta em todas as atividades humanas, podendo ser procurada na perspectiva de uma visão social que se faz presente desde as origens do campo científico da informação (FREIRE, 2004).

Para adentrarmos no contexto da Ciência da Informação, tomamos como base os paradigmas contemporâneos propostos por Capurro (2003), a saber: **paradigma físico** — compreende a existência de um objeto físico que é transferido do emissor para o receptor, por meio de um canal; **paradigma cognitivo** — nele o usuário é visto como um sujeito conhecedor, que usa seus modelos mentais no processo de recepção da informação. A informação, por sua vez, pode ser alterada, para atingir outro estágio de conhecimento mais evoluído e: **paradigma social** — inspirado na proposta da “epistemologia social” de Shera (1977). Está focado nos aspectos sociais da ação da informação na sociedade, nele as intenções e as comunidades de discurso são levadas em conta para a transmissão da informação.

No intuito de esquematizar essas informações, elaboramos o Quadro 1:

Quadro 1 – Paradigmas contemporâneos da Ciência da Informação

PARADIGMA	ÊNFASE	PROCEDIMENTOS	BASE
Físico	Sistemas de Informação	Tecnologia/ Transmissão de mensagem	Organização, tratamento e disseminação da informação
Cognitivo	Sujeito	Conhecimento, aprendizagem, cognição	Conhecimento substitui ou complementa outro. Informação como matéria prima para gerar outro conhecimento
Social	Coletividade	Sociais e culturais	Conhecimento é construído socialmente

Fonte: adaptado de Capurro (2003)

Esses paradigmas orientaram e orientam, em certa medida, as preocupações teóricas e se manifestam nas pesquisas do campo da Ciência da Informação nos últimos anos. Em cada paradigma se encerra um conceito, de seu objeto de estudo e orientação filosófica.

Porém, é necessário salientarmos que cada abordagem se propõe a investigar diferentes facetas do comportamento informacional ou do processo de busca de informação e todas têm o seu valor, portanto não existe escala de hierarquia entre elas, visto que elas se complementam de forma a oferecer uma compreensão mais completa sobre determinado tema de investigação.

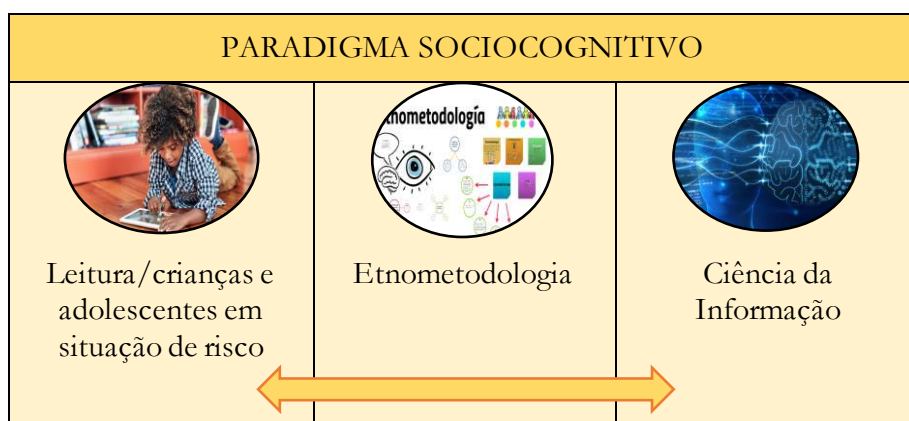
Para os propósitos estabelecidos no texto, elegemos o paradigma social como o mais significativo, devido à existência de determinadas necessidades sociais a serem preenchidas, e que a Ciência da Informação deve desenvolver o trabalho de investigação científica nelas correlacionando.

Diante de esse olhar, a Ciência da Informação tende a colocar em sua agenda novos temas para suas ações investigativas, pelo fato de questões sociais emergentes virem causando preocupação com a melhoria da condição de vida do povo, como a inclusão social, por exemplo. E se existe essa inquietação, é evidente que a Ciência da Informação, como uma área que preza e promove pesquisa, deve dispor de instrumentos para analisar, equacionar e medir sob sua ótica e de forma ética e científica, a problemática de questões sociais vigentes.

Diante dessas afirmações, constatamos que o discurso da Ciência da Informação acerca de crianças e adolescentes em situação de risco é neófito, visto que a consulta atenta à literatura dessa ciência revelou a impressão de carência, pois estes sujeitos não possuem representatividade nos estudos e pesquisas da área. Desse modo, a produção científica a esse respeito mostra-se limitada, restrita, com vestígio de que é pouco explorada. Com relação à etnometodologia, o mesmo ocorre, apesar da certeza de que há espaço para ela se manifestar nos estudos e pesquisas da Ciência da Informação.

Desenhamos o mapa dos eixos dos aportes teóricos, para de forma esquematizada demonstrar a complexidade da temática em pauta que nos conduz a fazer um percurso mais atento, a partir das relações e envolvimento existentes entre leitura com crianças e adolescentes em situação de risco/etnometodologia/Ciência da Informação, conforme podemos observar na Figura 2:

Figura 2 – Representação dos eixos temáticos da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2020)

Face ao exposto na Figura 2, ressaltamos que as relações cabíveis na vinculação dos eixos temáticos foram articuladas considerando o contexto da Ciência da Informação na perspectiva do paradigma sociocognitivo, porque nele o sujeito do conhecimento é considerado como elemento ativo do seu contexto social. Esse caráter relacional cristaliza a (re)elaboração do conhecimento, no conjunto das relações sociais, numa troca permanente de informações. São defensores desse modelo Goldman (1970), Wersig (1993), Hjørldand e Albrechtsen (1995). Todos enfatizam que o sujeito do conhecimento, além de ser gerador e consumidor de informação, é um sujeito social.

À luz dessas ponderações, afirmamos que falar sobre a leitura e o uso que os sujeitos fazem dela nas ações do seu dia a dia, nos leva a compreendê-la como um fenômeno eminentemente social e a perceber a multiplicidade de facetas que a cerca. Destacam-se também os diferentes olhares que foram traçados no decorrer de sua história e, com eles, formas diferentes de pensar a seu respeito, no que se refere, tanto à importância que lhe é conferida na vida do ser humano, quanto pelos papéis que assume em espaços e em tempos determinados.

As conjecturas supracitadas nos permitem, no momento, abrir um espaço de diálogos com a etnometodologia, visto que ela se preocupa com os métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido às atividades práticas, ou seja, as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar — ideias de interesse da pesquisa. Assim, a etnometodologia é o estudo das atividades cotidianas, das experiências e da visão

particular dos sujeitos envolvidos diante das possibilidades de se reconstituírem, a partir da informação e do conhecimento adquiridos, inclusive por meio da leitura.

Constatamos, portanto, que Garfinkel (1963) desenvolveu a noção de que as ações dos atores sociais não podem ser desvinculadas da linguagem, através da qual são descritas: a linguagem expressa, na forma de relatos, série de práticas ordinárias estabelecidas em determinada comunidade, em determinado contexto. Corrobora com esses pensamentos Dumont (1998, p. 153), ao destacar que

Garfinkel estabeleceu um novo território para a análise sociológica, ou das ações, baseada no estudo das propriedades do raciocínio e do senso comum. Segundo o autor, os atores sociais responderam [em pesquisa realizado pelo autora] não só ao comportamento percebido, aos sentimentos, motivos, relacionamentos e outros aspectos da organização social da vida e seu contexto, como também à normalidade destes eventos, ou seja, suas chances de recorrência, sua comparação com eventos passados e as condições para estas recorrências.

Assim, por meio das concepções da etnometodologia, chegamos mais perto da realidade social de crianças e adolescentes em situação de risco, como elas inventam a vida em uma constante bricolagem⁵. É possível conhecermos as histórias de leitura, empregando os preceitos de Garfinkel (1963), ao enfatizar que para se conhecer a história de uma pessoa, os diálogos devem ser mediados pelas ações do seu dia a dia. Identificamos suas crenças e os comportamentos de senso comum como os constituintes necessários de todo comportamento social.

Tais evidências são importantes para afirmarmos que a articulação entre temas inerentes a Ciência da Informação e a etnometodologia, mesmo incipiente, vem conquistando espaços na área, haja vista a produção científica constatada em levantamento bibliográfico realizado com o intuito de conhecer estudos e pesquisas sobre essa articulação, a saber:

- a) DUMONT (1998) — O imaginário feminino e a opção pela leitura de romance em séries;

⁵ O termo *bricolagem* vem do francês *bricolage*, é usado em atividades as quais o próprio indivíduo realiza para seu uso ou consumo, em detrimento do emprego de outrem para realizá-las.

- b) PINHEIRO (2013) — Do limiar da casa ao olho da rua: crianças e adolescentes em situação de risco e suas histórias de leitura: das práticas singulares à pluralidade do olhar da Ciência da Informação;
- c) RAMOS (2017) — Com grandes poderes, vêm grandes responsabilidades: um estudo etnometodológico sobre leitor de histórias em quadrinhos de super-heróis da Marvel e da DC Comics;
- d) ROLIM; CENDÓN (2013) — Modelos teóricos de estudos de usuários na ciência da informação;
- e) CAMPOS; GOMES; OLIVEIRA (2013) — As Categorias de Ranganathan na organização dos conteúdos de um portal científico;
- f) SILVA; ELLIOTT (2015) — Memória e Fotografia: o acervo imagético da Fundação Memorial Padre Cícero.

Com relação à esfera internacional sobre o tema leitura e etnometodologia, foram encontradas duas publicações estrangeiras que abordam o tema: Coulon (1998) e McHoul (1982).

Esse é, portanto, o leque de autores com os quais dialogamos. Tal constatação mostra que seguimos um caminho, andamos por estrada que outros já abriram e na qual aprendemos com aqueles que já conseguiram alcançar algum objetivo. Assim, tentamos chegar aonde eles chegaram, ou, quem sabe, fomos mais além no que se refere à ação leitura, para alcançarmos os achados da pesquisa. Acreditamos que a perspectiva desse percurso justifica a continuidade de estudos sobre leitura sob tal enfoque.

3 A ETNOMETODOLOGIA: ESSÊNCIA DO ENCONTRO COM A LEITURA E A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

A descoberta está nos passos do caminhante que cria o traçado do caminho. Na nova escrita, o caminhar só prossegue se as pegadas anteriores foram firmes e interiorizadas corretamente; nesse sentido, o caminhante nunca faz o caminho; o caminhar é permitido pelo conhecer [...] os caminhantes correm sempre o perigo de estarem perdidos nos desvios da sua rota, encantados mais pelo feitiço do percorrer, que na ação do conhecer. (BARRETO, 2008).

Esse momento é válido na busca de um método para apoiar as discussões sobre o objeto investigado, a leitura, devido à necessidade de responder aos questionamentos,

alcançar os objetivos e chegar a conclusões consistentes, a fim de fundamentar de forma lógica e coerente, tudo o que foi planejado.

A pesquisa, por ter o propósito de estudar as manifestações da leitura na vida de crianças e jovens, elucida uma sintonia presente na fenomenologia, razão que justifica a utilizar sua fundamentação, para dar sustentação aos objetivos propostos e dar apoio ao método da pesquisa. A fenomenologia estuda a forma como a essência dos objetos é apreendido pelo sujeito, porquanto descreve a experiência do homem tal como ela é e não segundo as proposições pré-estabelecidas pelas ciências naturais. A fenomenologia surge com o intuito de considerar os fatos reais, que a partir do sujeito, inserem-se no mundo. Assim sendo, para alcançar o verdadeiro sentido do mundo, não se pode ignorar a reflexão como acontecimento, uma vez que ela se manifesta como uma verdadeira criação, em que o mundo é dado ao sujeito porque “o sujeito é dado a si mesmo” (HUSSERL, 1986).

Com esse pensamento, elegemos a fenomenologia enquanto corrente filosófica que defende a ideia de que a relação sujeito e objeto é um fenômeno e precisa ser entendido e considerado. O fenômeno toma forma e cria contornos para indicar as manifestações que se apresentam ao sujeito, que o entende e consegue descrevê-lo de forma precisa.

Até então, buscávamos uma metodologia para esta pesquisa que ajudasse a traçar os delineamentos básicos a serem tomados, ou seja: qual a abordagem mais adequada, como analisar os dados coletados e sob quais pontos de vista interpretá-los, pois não pretendíamos realizar essa etapa de maneira ortodoxa. O nosso primeiro contato com a etnometodologia ocorreu a partir da leitura do livro intitulado etnometodologia (COULON, 1998).

A inserção da fenomenologia nas pesquisas sobre leitura possibilita que a sua condução se sintonize com a etnometodologia, devido ao fato de seus postulados e procedimentos se harmonizarem com a linha de raciocínio e com os propósitos da investigação, no que concerne aos métodos utilizados pelos indivíduos, devido as seguintes proposições: a ambas se preocuparem em interpretar as ações e atividades práticas cotidianas; ao interesse pela forma como os indivíduos interagem com seus contextos e; a maneira como são construídas suas percepções e interpretações do mundo.

Ambas, etnometodologia e fenomenologia, encaixam-se perfeitamente com o interesse e propósitos de pesquisas sobre leitura em comunidades carentes ou especiais, que necessitam, pois é por meio das descrições das ações do senso comum o caminho para atingir os seus objetivos.

Em síntese, a escolha pela abordagem fenomenológica se justifica, também, por permitir que evidenciemos a carga contributiva da fenomenologia para a Ciência da Informação, por nela estarem presentes questões filosóficas envolvidas na geração do conhecimento. Também na sua aplicação, bem como questões epistemológicas relativas às análises dos fenômenos sociais e humanos, que podem ser aplicadas na resolução de problemas que questionam, por exemplo, como reconhecer um cidadão-leitor, no sentido de captar a essência da experiência de ser leitor num mundo de carências, em espaços de ausência de bens culturais.

Situamo-nos, ainda, em uma pesquisa qualitativa de cunho compreensivo-interpretativa, apesar da liberdade de ter sido tratada com indicadores quantitativos, quando necessário. Esse tipo de pesquisa leva-nos a compreender e interpretar os eventos sociais da pesquisa, considerando o sujeito de estudo, gente, em determinada condição social, pertencente a um determinado grupo ou classe social com suas crenças, valores e significados.

Para conhecer os métodos utilizados pelos indivíduos, para interpretar e pôr em ação suas atividades práticas e cotidianas, é preciso buscar meios de ter acesso, tentar entender como esta apropriação ocorre no dia a dia. Nesse sentido, entendemos que a tentativa de compreender tais processos encontra na abordagem etnometodológica potencial relevante e coerente, que leva em conta o modo como os sujeitos constroem socialmente a realidade e os métodos por eles utilizados para interpretar e pôr em ação suas atividades práticas e rotineiras.

Pensando assim, utilizamos a etnometodologia na investigação, com o propósito de conhecer o processo (métodos) de significados, geração de conhecimento e apropriação do conhecimento — em especial, conhecimento tácito — de crianças e adolescentes em situação de risco, diante das adversidades que a vida impõe. Isso implica em compreender

os processos de transformação da realidade social, visto que esse processo, necessariamente deve ser entendido como uma construção coletiva, de forma tácita, situada e natural, por meio de interações sociais, e da informação, gerada pela leitura, intersubjetividade e criação de sentido no cotidiano.

Esse processo de experiência ocorre no âmago da condição que Garfinkel (2006) chama de *unique adequacy*, ou seja, como as pessoas adquirem a condição de membro em um grupo de convivência, considerando tanto os aspectos técnicos quanto os comportamentais.

Partindo destas considerações, parece que a adoção de um arcabouço teórico que esteja alinhado epistemológica e metodologicamente com a geração de conhecimento no cotidiano, tomando como base a construção do senso comum, como proposto pela etnometodologia pode contribuir com estudos e pesquisas dessa natureza, na área da CI.

Assim sendo, recorreremos, então, a etnometodologia, devido seus postulados e procedimentos se harmonizar com a linha de raciocínio e com os propósitos desta investigação, no que concerne à importância da construção social, cotidiana e incessante da realidade dos sujeitos e aos métodos utilizados pelos indivíduos para interpretar e pôr em ação suas atividades práticas e cotidianas.

A etnometodologia surgiu a partir dos trabalhos do sociólogo Harold Garfinkel, quando em 1963 desenvolveu um estudo a respeito dos jurados das cortes norte-americanas, no qual pesquisava como as pessoas leigas se utilizavam de alguns procedimentos e técnicas que são similares àquilo que, em Sociologia, denomina-se *metodologia científica*. Tais procedimentos tinham preocupações com a montagem de **relatos adequados**, denominados por Garfinkel de sentido *relatável* (*accountable*) de suas atividades. De certa maneira, os jurados praticavam uma metodologia do senso comum, uma etnometodologia, em que o termo ‘etno’ se refere a um conhecimento de senso comum utilizado por um membro de uma sociedade para um propósito específico, e o termo ‘metodologia’ se reporta aos procedimentos implementados pelo senso comum na representação corrente do mundo e da ação. Os etnométodos, então, compreendem uma lógica do senso comum (COULON, 1998).

Garfinkel (1963) desenvolveu a noção de que as ações dos atores sociais não podem ser desvinculadas da linguagem através da qual são descritas. A linguagem expressa, na forma de relatos, uma série de práticas ordinárias estabelecidas em determinada comunidade, em determinado contexto. Essa distinção evidencia que, no cotidiano das relações sociais, em todo grupo social, são construídas normas de convívio entre os seus integrantes. A etnometodologia, portanto, trabalha com uma perspectiva de pesquisa compreensiva, considerando que a realidade socialmente construída está presente na vivência cotidiana de cada um e que em todos os momentos podemos compreender as construções sociais que permeiam nossa conversa, nossos gestos, nossa comunicação etc. Para Coulon (1998), aceitar esse fato significa compreender que os atores sociais definem permanentemente as instituições nas quais vivem em sua vida cotidiana.

Em se tratando das falas dos sujeitos Garfinkel apoiou os postulados da etnometodologia para estudar a linguagem na teoria de dois pensadores⁶ que a veem como um fenômeno social, empregada, essencialmente, com o objetivo de promover a comunicação. Wittgenstein (1979) e Austin (1961) referem que, ao empregar a linguagem, os sujeitos têm uma intencionalidade que, por sua vez, está ligada à subjetividade de cada ator. Nesse sentido, a etnometodologia está comprometida com o estudo do mundo cotidiano como um tópico de investigação e do conhecimento do senso comum, atitude da vida cotidiana empregada pelos membros da sociedade para descrever suas experiências no mundo como realidade fática (PAIXÃO, 1986).

Adentrar na etnometodologia, para melhor compreendê-la, significa olhar o objeto de pesquisa conhecendo a diversidade de termos e de conceitos trabalhados para explicar como as pessoas comuns podem ser entendidas como sociólogos de si mesmas e de sua realidade. Porém destacamos apenas cinco, considerando-os importantes para a operacionalização de pesquisas na área da Ciência da Informação. Reconhecendo que a

⁶ Wittgenstein (1979) e Austin (1961) evidenciam que, mais do que considerar que os atores se encontram imersos num contexto de ação para o qual se aplicam regras aprendidas e incorporadas e mais do que analisar, em consequência, suas ações como se elas fossem guiadas ou causadas por essas regras, propõe-se adotar uma abordagem que considera as normas e as regras como máximas de conduta.

etnometodologia possui estatuto metodológico próprio, tratamos aqui, inicialmente de questões peculiares a sua performance, que merecem destaque (vide Quadro 2).

Quadro 2 – Questões básicas da etnometodologia

(Continua)

ETNOMETODOLOGIA NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: pensamento de Garfinkel a ser considerados
QUESTÕES TEÓRICAS:
a) distinção que o autor faz entre conhecimento de senso comum e conhecimento científico; b) contextos sociais tão distintos quão diversos, a compreensão das ações sociais torna-se dependente da análise do raciocínio prático desenvolvido pelos agentes e dos procedimentos por eles utilizados para alcançar seus fins e atribuir sentido às suas práticas sociais; c) a inteligibilidade e a visibilidade do mundo concreto dependem da linguagem da vida cotidiana empregada neste mundo. “É sobre esta forma de linguagem do senso comum, a linguagem do cotidiano, que o pesquisador social deve debruçar-se.
QUESTÕES METODOLÓGICAS:
a) o trabalho etnometodológico não consiste em modificar, elaborar, contribuir, detalhar, dividir, explicar, sustentar a relação com o raciocínio sociológico profissional. Existe indiferença por estas tarefas (GARFINKEL, 2006); b) a indiferença metodológica define a visão que orienta a investigação etnometodológica. As pessoas que fazem estudos etnometodológicos podem preocupar-se tanto com o raciocínio sociológico profissional como das práticas do raciocínio jurídico, do raciocínio da conversação, do raciocínio adivinatório ou psiquiátrico etc. (GARFINKEL, 2006); c) diante da falta de originalidade quanto às técnicas e aos métodos de investigação, a etnometodologia recorre principalmente aos métodos qualitativos da etnografia e da sociologia, tais como as formas de observação, dos atores e dos campos, que exigem do investigador a familiaridade com o ambiente da pesquisa e que Garfinkel chama de <i>unique adequacy</i> (GARFINKEL, 2006).
QUESTÕES TÉCNICAS:
a) realização de conversas e de entrevistas constituem as técnicas de coleta de material. Se o modo como os membros de um grupo social utilizam os discursos e as expressões da vida cotidiana permite determinar a posição de suas experiências e de suas atividades, ele também permite definir o fundamento do raciocínio sociológico prático; b) a análise da conversação e da fala — nessa técnica, os dados obtidos com a realização de entrevistas e a observação de atores e campos devem ser remetidos às suas situações particulares de interações específicas; c) Os dados devem ser considerados como atos de fala e de conversação

Quadro 2 – Questões básicas da etnometodologia

(Conclusão)

ETNOMETODOLOGIA NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: pensamento de Garfinkel a ser considerados
QUESTÕES CONCEITUAIS: utiliza os termos chave:
a) prática ou realização — práticos e os métodos utilizados pelos agentes sociais em suas interações sociais, cuja realização depende da interpretação do mundo;
b) indicialidade — parte da ideia segundo a qual os discursos práticos se caracterizam pela “indexabilidade”, isto é, a significação dos mesmos depende do contexto em que eles existem. Isto significa dizer que o sentido das expressões “não pode ser decidido por um ouvinte que não saiba ou presuma algo necessariamente sobre a biografia e os objetivos daquele que emprega a expressão, das circunstâncias do enunciado;
c) reflexividade — a propriedade das práticas dos agentes sociais que permite descrever e que constitui determinado quadro social;
d) noção de membro — não utiliza este termo para mencionar uma pessoa. Ele diz respeito propriamente ao uso da linguagem comum;
e) membro — Aquele que, tendo incorporado os etnométodos ⁷ de um grupo social considerado, exhibe “naturalmente” a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar;
f) relatabilidade (ou <i>accountability</i>) — capacidade de descrição que constitui o próprio quadro social “accountable”. traduz a reflexividade de que é constituída toda prática social.

Fonte: adaptado do diagrama de Araújo e Barreto (2012)

Postas essas questões, decidimos esquematizar os conceitos-chaves da etnometodologia, a fim de termos uma visão ilustrativa da complementaridade dos termos e dos conceitos, que permitem revelar o objeto da pesquisa, considerando tanto o contexto micro e macro das relações sociais, conforme apresentado na Figura 3.

⁷ São métodos que as pessoas usam para entender e construir a realidade que as cerca.

Figura 3 – Termos chaves da etnometodologia e o objeto de pesquisa



Fonte: adaptado de Araújo e Barreto (2012)

Essas questões oferecem-nos subsídios para constatar que a etnometodologia possui estatuto metodológico próprio, por isso, tratamos os seus termos chave: *prática* ou *realização*; *indicialidade*; *reflexividade*; *noção de membro* e; *relatabilidade* (ou *accountability*), aliados a realidade de crianças e adolescentes em situação de risco, no que diz respeito as suas histórias de leitura, ou seja, as práticas cotidianas do grupo, na qual a dimensão empírica está cotejada com os termos chaves apresentados na Figura 3 e as perspectivas teóricas, técnicas, metodológicas e conceituais da etnometodologia, assinaladas no Quadro 2.

Nesse viés, adentrar nessa dimensão da etnometodologia, para melhor compreendê-la, significa olhar o objeto de pesquisa, conhecendo a diversidade de termos e de conceitos trabalhados, para explicar como as pessoas comuns podem ser entendidas como sociólogos de si mesmas e de sua realidade.

À luz dessa consideração fica evidente que os sintomas mencionados (termos-chave) estão presentes no cotidiano das crianças e adolescentes em situação de risco. Por

isso, buscamos indícios dessa ocorrência, a fim de registrar estes sintomas, manifestados de diversas formas no dia a dia dos sujeitos da pesquisa.

Assim, decidimos descobri-los e cotejá-los no conjunto de práticas que as crianças e adolescentes, adotaram em suas rotinas, não somente pela satisfação de necessidades utilitárias, mas pela necessidade de mudar a realidades de suas vidas, de mudar a forma material da identidade do eu, visto que essa identidade conduz as crenças creditadas do próprio contexto do sujeito, crenças essas responsáveis pelo estilo de vida que se encontram imersos. Por conseguinte, o Quadro 3 foi desenhado para contemplar a ação de cotejamento.

Quadro 3 – Cotejamento dos termos chaves da etnometodologia com os achados da pesquisa

QUESTÕES CONCEITUAIS: COTEJAMENTO	
TERMOS-CHAVE	INDÍCIOS DA PRESENÇA DE TERMO ETNOMETODOLÓGICOS
Prática ou realização	A partir do pressuposto de que a realidade social é tida como prática construída no cotidiano pelos atores sociais, a pesquisa mostra indícios desse termo-chave, quando mostra que as práticas de leitura no <i>locus</i> da pesquisa não são fatos preexistentes, mas sim uma prática social construída no dia a dia dos sujeitos. Dessa forma, para compreendê-las, tivemos que ficar atentos as atividades desenvolvidas entre os sujeitos da pesquisa. Ir além da coleta de dados, chegar a (re)construção, a (re)descoberta, e a (re)ressignificação do social. Isto é, observar o que de fato ocorre no cotidiano das crianças e dos adolescentes em situação de risco, quando participam das práticas de leituras nas ONGS pesquisadas.
Indicialidade e Noção de membro	No que diz respeito à indicialidade e a noção de membro, visto que muitos sujeitos envolvidos nas práticas de leitura compartilharam de uma linguagem comum e interagiram com seus pares, construindo redes de significados, a fim de tornar o ato de ler mais prazeroso e mais facilmente compreendido.
Reflexividade	Ao falarem sobre leitura, descrevem-na e, ao mesmo tempo, constroem a realidade, fazem seus caminhos e por eles são também refeitos, devido ao processo de ação-reflexão, no qual as marcas de sujeito <i>no</i> e <i>com</i> o mundo, se revelam.
Relatabilidade (ou <i>accountability</i>)	No caso das experiências e histórias de leitura elas são descritível e analisável, porque existe uma lógica do senso comum que as crianças e adolescentes — sujeitos da pesquisa — utilizam para se fazerem compreender. A partir das descrições e dos relatos obtidos, percebemos a reflexividade dos sujeitos ao descreverem e construírem realidades específicas de suas vidas. Constata-se, assim, que o mundo fornecido pela <i>accountability</i> é a representação de um universo local, centrado principalmente ao redor de um grupo limitado de pessoas, onde acontece objetivação do mundo social como produto de atividades práticas desses atores em interação.

Fonte: elaborado pela autora (2020) baseado nos termos-chaves da etnometodologia de Araújo e Barreto (2012)

Posto isso, percebemos que o último termo-chave, foi amplamente utilizado na pesquisa, por entendermos que se trata da materialização da capacidade que os sujeitos

têm para descrever e construir a realidade. Ela ocorre a partir da objetividade (objetivação) do mundo social como produto de atividades práticas dos atores sociais.

Os cinco conceitos chave são norteadores do pensamento de Garfinkel (2006), tomados como referência para “o pensar” etnometodológico. O conjunto desses conceitos é o que possibilita a prática da “sociologia profana” garfinkeliana, relacionada à ênfase que se dá em compreender a construção do cotidiano, assim como valorizar a organização naturalística de um grupo social por meio de suas práticas (COULON, 1998).

Como vimos a etnometodologia se funda no estudo do raciocínio prático do cotidiano, buscando a partir desde conjunto de evidências uma reconstrução, uma explicação precária da realidade observada. Sob essa observação e a partir dos princípios apontados, estabelecemos um arcabouço para as nossas análises, considerando o contexto e os sujeitos (crianças e adolescentes = falas específicas, *locus* específicos = abrigos, cotidiano).

Percebemos, portanto, que o ator passa a ser concebido como autor, pois o papel que ele representa não é imposto pela sociedade, mas construído por ele mesmo a partir das interações que agencia no seu dia a dia, no aqui e no agora. Desta maneira, ele não é mais tratado como um idiota social. Suas descrições e a compreensão que tem da realidade são em última instância o cerne dos estudos da etnometodologia. O paradigma passa a ser, então, interpretativo e não mais normativo.

4 CONCLUSÃO: EM BUSCA DO PONTO FINAL

Este foi o nosso ponto de partida, compreender a articulação possível e necessária entre leitura e etnometodologia no cotidiano de crianças e adolescentes em situação de risco, sob o olhar da CI.

Reconhecemos que foi um movimento exploratório, no qual encontramos respostas para os questionamentos formulados. Diante do exposto, consideramos respondidas as questões de pesquisas apresentada na introdução — da seguinte maneira. Ao longo da elaboração deste estudo, mostrou-se constante a preocupação em se captar, traduzir e formular o que a etnometodologia denomina “raciocínio sociológico”, que

orienta o cotidiano, as condutas que ele próprio traduz. Logo, buscamos conhecer os métodos, pensamento e/ou o conhecimento de senso comum prático que orienta a conduta, individual e coletivamente das crianças e dos adolescentes — sujeitos da pesquisa.

Acreditamos que a etnometodologia tornou possível a compreensão de como as práticas cotidianas de leitura auxiliam os sujeitos da pesquisa, com relação ao entendimento das práticas sociais, das experiências cotidianas, do interesse pela vida e pela linguagem natural.

No que concerne a literatura sobre leitura e etnometodologia, enfocando essa parceria em comunidade sócio-cultural-educacional e economicamente carente, verificamos a incipiência de estudos e pesquisa voltadas para essa causa, especialmente no âmbito da CI. Tal fato nos leva a sugerir que essa inclua no seu discurso temas dessa natureza. Isso pode ser viabilizado com a formação de grupos de pesquisas que possam, ao menos, endereçar diretrizes que facilitem a adoção em maior escala dessa temática etnometodologia, haja vista que a inclusão da abordagem etnometodológica na área contribuirá em contextos de mudanças e de “revolução silenciosa”, no âmbito das adversidades e da exclusão social, cerne da responsabilidade social da Ciência da Informação.

Com relação aos objetivos propostos, acreditamos que foram alcançados com o delineamento do percurso metodológico adequado as propostas pesquisa, pois permitiram um olhar cauteloso na busca de respostas para as questões que nos inquietavam e dos objetivos a serem alcançados.

A opção pela fenomenologia articulada com a etnometodologia auxiliou, principalmente na descoberta de algumas questões importantes e não ditas, pois conforme postulava Garfinkel, a intencionalidade das ações nem sempre coincide com os relatos descritivos desta mesma ação. Mesmo que seja o próprio sujeito que esteja descrevendo uma ação, por mais corriqueira que venha a ser, seu relato pode estar permeado por suas ‘leituras’, pelo sentido que dado à ação, necessita ainda de todo um conhecimento e análise

do seu contexto para captar a realidade, do entendimento do mundo real através da análise em aspectos de caráter Prático, subjetivo e imerso.

É oportuno lembrar que o ponto de interseção entre as inquietações das autoras elucidadas no texto, e a preocupação da etnometodologia com os métodos pelos quais as atividades de todo dia são alcançadas pelos **sujeitos**, consiste em entender o detalhamento do mundo cotidiano real, em uma ordenação local. Trata-se do entendimento do mundo real das crianças e dos adolescentes em situação de risco, através da análise dos aspectos de caráter prático, subjetivo, refletidos nas práticas sociais de leitura e nos anseio de um melhor convívio social, seja em se tratando de um novo ambiente familiar, seja em se tratando do *locus* comunitário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Leitura, mediação e apropriação da informação. *In*: SANTOS, Jussara P. (org.). **A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p. 33-45.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de; BORTOLIN, Sueli. Mediação da informação e da leitura. *In*: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2., Londrina, 2007. **Anais eletrônicos**[...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: http://eprints.rclis.org/13269/1/MEDIA%C3%87%C3%83O_DA_INFORMA%C3%87%C3%83O_E_DA_LEITURA.pdf. Acesso em: 20 fev. 2015.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. A ciência da informação como ciência social. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 21-27, set./dez. 2003.

ARAÚJO, Monica Lopes Folea; BARRETO, Edna Silva. A etnometodologia como abordagem metodológica desveladora de práticas pedagógicas. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., São Cristóvão. **Anais eletrônicos** [...]. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/3094b.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

AUSTIN, John Langshaw. **Philosophical papers**. Oxford: Oxford University Press, 1961.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. Uma quase história da ciência da informação. **DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/7593>. Acesso em: 4 dez. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. Organização do texto: Juarez de Oliveira.

CAMPOS, Maria Luiza de Almeida; GOMES, Hagar Espanha; OLIVEIRA, Laura de Lira. As Categorias de Ranganathan na organização dos conteúdos de um portal científico. **DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 3, jun. 2013. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/45791>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e Ciência da Informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., Belo Horizonte, 2003. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2003. Disponível em: http://www.capurro.de/enancib_p.htm. Acesso em: 3 mar. 2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DISFEL, 1990.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUMONT, Lúgia Maria Moreira. **O imaginário feminino e a opção pela leitura de romances de séries**. 1998. 257 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 1998.

FREIRE, Gustavo Henrique de Araújo. **Comunicação da informação em redes virtuais de aprendizagem**. 2004. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/handle/123456789/674>. Acesso em: 12 abr. 2020.

GARFINKEL, Harold. A conception of, and experiments with, “trust” as a condition of stable, concerted actions. *In*: HARVEY, O. J. **Motivation and social interaction: cognitive approaches**. New York: Ronald Press, 1963.

GARFINKEL, Harold. **Studios en etnometodología**. Barcelona: Anthropos, 2006.

GERALDI, Joao Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOLDMAN, Lucien. Importância do conceito de consciência possível para a comunicação. *In*: COLÓQUIOS FILOSÓFICOS INTERNACIONAIS DE ROYAMOUNT, [Rio de Janeiro, 1970]. **O conceito de informação na ciência contemporânea**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HJØRLAND, Birger; ALBRECHTSEN, H. Toward a new horizon in information science: domain analyses. **Journal of American Society of Information Science**, London, v. 46, n. 6, p. 400-425, 1995.

- HUSSERL, Edmund. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- McHOUL, Alec W. **Telling how texts talk: essays on reading and ethnomethodology**. London: Routledge & K. Paul, 1982.
- PAIXÃO, Antônio Luiz. A etnometodologia e o estudo do poder: notas preliminares. **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 93-110, maio/ago. 1986.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- PINHEIRO, Edna Gomes. **Do limiar da casa ao olho da rua: crianças e adolescentes em situação de risco e suas histórias de leitura: das práticas singulares à pluralidade do olhar da Ciência da Informação**. 2013. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- RAMOS, Rubem Borges Teixeira. **Com grandes poderes vêm grandes responsabilidades: um estudo etnometodológico sobre o leitor e a leitura de histórias em quadrinhos de super-heróis da Marvel e da DC Comics**. 2017. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- ROLIM, Elizabeth Almeida; CENDÓN, Beatriz Valadares. Modelos teóricos de estudos de usuários na ciência da informação. **DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, abr. 2013. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/50794>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- SARACEVIC, Tefco. Interdisciplinarity nature of information science. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 24, n. 1, p. 36-41, 1995.
- SHERA, Hauk Jesse. Epistemologia social, semântica geral e biblioteconomia. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 6, n. 1, p. 9-12, 1977.
- SILVA, Thais Pereira da; ELLIOTT, Ariluci Goes. Memória e Fotografia: o acervo imagético da Fundação Memorial Padre Cicero. **Folha de rosto: revista de Biblioteconomia**, Juazeiro do Norte, v. 1, n. 2, p. 29-38, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/40/54>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- WERSIG, Gernot. Information science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**, London, v. 29, n. 2, p. 229-239, mar.1993.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

Capítulo 3 – Leitura e competência em informação

Marcos Aurélio Gomes

Miriely Silva dos Santos

Como citar este capítulo:

GOMES, Marcos Aurélio; SANTOS, Miriely Silva dos. Leitura e competência em informação. In: DUMONT, Lígia Maria Moreira (org.). **Leitor e leitura na Ciência da Informação: diálogos, fundamentos, perspectivas**. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. cap. 3, p. 78-96.

Resumo: a dimensão da competência associada à informação assume na contemporaneidade relevância para que os indivíduos tenham maior domínio quanto ao acesso e uso da informação para a tomada de decisões, quer no âmbito profissional ou pessoal. Ao se discutir a questão da competência em informação, é imprescindível trazer para a discussão a temática da leitura, ou seja, os emergentes desafios que se apresentam frente às novas formas de ler, a textualidade eletrônica, que implicam também em alterações no comportamento dos indivíduos em relação ao processo de acesso, busca, uso e comunicação das informações. O objetivo deste capítulo é apresentar uma discussão acerca da leitura e sua inter-relação com a competência em informação, por meio de estudo de natureza descritiva e análises qualitativas, a partir da literatura das áreas de Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação. Os autores apresentam o desenvolvimento dos alunos brasileiros no campo da leitura e escrita, baseados nas estatísticas desenvolvidas por agências, tanto no contexto nacional como internacional, no qual se observa uma diminuta formação de leitores no país, formação esta necessária para enfrentar os novos desafios econômicos, políticos e sociais que são apresentados e fazem emergir novas demandas, que obrigam os indivíduos a dominar outras competências, notadamente, a competência relacionada à informação. Dessa forma, o capítulo apresenta uma discussão sobre o binômio leitura-escrita e a inter-relação com a competência em informação, como também aborda aspectos teóricos e antecedentes de tal competência, reflete sobre o papel do bibliotecário como mediador da leitura e facilitador no uso dos recursos de informação, a necessidade da criação de programas de incentivo à leitura e a promoção da competência em informação em âmbito nacional, entre outros aspectos atuais e relevantes.

1 INTRODUÇÃO

A leitura, como capacidade da ação humana, tem sido objeto de investigação por décadas por parte de pesquisadores interessados em decifrar sua relevância para a sociedade, como produção de sentido por meio da apreensão do que está sendo lido. Compreende-se que o processo de leitura se torna essencial, pois representa a reflexão, a elaboração de sentidos e significados nas mais diversas relações sociais (DUMONT, 2006).

De forma ampla, os meios de comunicação e, em específico, os artefatos informacionais, vêm sofrendo constantes mudanças impulsionadas por demandas sociais ao longo dos séculos. Essas marcadas por (r)evoluções — do pergaminho/códice para o impresso e deste para o eletrônico. Para Chartier (2009, p. 59) a textualidade eletrônica trouxe "[...] novas modalidades de construção, publicação e recepção dos discursos [...]". Tais mudanças ocorridas no tempo e no espaço impuseram gradativamente à sociedade uma emergente dimensão *lecto-leitura*, ou seja, potencialidades como “[...] novas formas de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais.” (SILVEIRA; VENÂNCIO, 2012, p. 168). Essas também têm implicações, indicam provavelmente possíveis alterações no comportamento em relação à busca e ao uso da informação por parte da sociedade.

Mas o cenário que se apresenta ao país é marcado historicamente pelas desigualdades econômica, educacional e social e, muitas vezes, o acesso à informação não acontece de forma equânime; desta forma, pode gerar exclusão dos indivíduos frente aos desafios impostos na contemporaneidade: globalização da economia, a forte competição existente entre os mercados e os indivíduos, inovação tecnológica, flexibilização do trabalho e desempregos conjuntural e estrutural.

O contexto educacional apresenta inúmeras fragilidades que dificultam a aprendizagem, podendo resultar na ausência de habilidade de leitura-escrita (redigir-comunicar) por parte dos estudantes, o que pode ocasionar, tanto no ambiente escolar como ao longo da vida, deficiências na compreensão para avaliar, analisar, sintetizar e construir informações em quaisquer formatos em contextos diversos, logo, gerar novos conhecimentos.

Nesse sentido, as bibliotecas parecem ser aliadas, pois na literatura são apresentadas como espaços de colaboração, ou seja, espaços de ensino-aprendizagem em relação à informação, de incentivo à leitura, como também no uso de mídias. Por conseguinte, há capacidades relacionadas à informação que os indivíduos necessitam desenvolver, em outras palavras, a aquisição de *competência em informação*⁸.

Todavia, o *déficit* em leitura dos estudantes brasileiros é constatado por meio dos resultados nada animadores, por exemplo, do Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes, em relação a outros países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A partir desse panorama, como garantir e desenvolver a competência em informação? Como a leitura é compreendida frente ao movimento da competência em informação?

Considerando tais questionamentos, o objetivo para este capítulo é apresentar uma discussão acerca da leitura e sua inter-relação com tal competência.

Dessa forma, foi realizada uma digressão sobre a temática em questão com base em pesquisa referencial nas áreas da Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação. Todavia, não é a intenção dos autores realizar uma exploração exaustiva e esgotar a temática proposta, pelo contrário, espera-se suscitar reflexão sobre as questões abordadas — leitura e competência em informação, nos campos didático-pedagógico, acadêmico-científico e profissional.

2 LER OU NÃO LER? EIS A QUESTÃO!

No cenário atual os índices de avaliação de competências em leitura dos estudantes brasileiros têm apresentado um baixo nível de desempenho. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um exame trienal que possibilita aferir os conhecimentos e habilidades dos estudantes em áreas específicas. Na edição de 2015, o Brasil ocupou no PISA a 59ª posição no ranking global entre os 65 países participantes relativo à área da

⁸ Competência em informação foi utilizada como um conceito que harmonize tanto o uso de mídias como de outros provedores de informação, inclusive os disponíveis pela Internet.

leitura, obtendo resultado inferior a países como México, Colômbia e Indonésia (OCDE, 2018).

Em âmbito nacional, o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB), em sua edição de 2016, mediu a competência de 2.160.601 estudantes em leitura e escrita. E demonstrou que apenas 12,99% dos avaliados estavam no nível 4 de proficiência em leitura. Tal dado indica que somente essa pequena parcela dominava o desempenho adequado para o nível fundamental (BRASIL, 2016).

Apesar dos grandes esforços em fomentar a formação de leitores no Brasil, por meio da implementação de planos e programas de incentivo à leitura e com a aprovação da Lei 12.244, que trata da universalização de bibliotecas em instituições de ensino no país (BRASIL, 2010), ainda mantemos índices críticos nessas avaliações.

Diante disso, esses resultados nos alertam para a necessidade de mudanças em relação à formação de leitores, e nos permitem questionar: os sujeitos leem ou não leem?

Para maior entendimento quanto a essa questão, reporta-se a Cavalcante e Rasteli (2013, p. 159). Os autores apresentam que no Brasil

[...] o problema da leitura pode ser compreendido ao constatar-se que parte da população, mesmo tendo sido alfabetizada, não domina as habilidades de leitura e de escrita que possibilitariam uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.

Então, é possível entender que os estudantes brasileiros até leem, todavia, não dominam as competências para decifrar o sentido mais extensivo da palavra escrita, o que significa que não conseguem interpretar acerca do que está escrito.

Carvalho (2008, p. 21) ao discutir sobre escola, biblioteca e leitura, por sua vez, propõe outro questionamento consistente sobre essa temática: “[...] que tipo de leitores a escola está formando hoje?”. Tal questão nos leva a refletir sobre a possibilidade da existência de mais de um tipo de leitor na sociedade.

Em busca de um posicionamento para a questão, verifica-se que os estudos de Gonçalves (2004), Jolibert (1994), Silva (1988) e Vargas (2000) apontam para uma

determinada tipologia que nos parece ser relevante para o contexto deste trabalho, ou seja, os autores apresentam uma diferenciação entre *leitor* e *ledor*⁹.

Como leitores, são considerados os estudantes que conseguem realizar inferência e percebem as intenções tanto do texto como de sua estrutura e a relação dialética com o contexto; assim, a leitura torna-se continuamente um processo de apropriação, criação e produção de significados (VARGAS, 2000), que tudo indica ser um processo social e essencial no uso e comunicação da informação. Já os ledores se caracterizam por não conseguirem ir além do texto e somente repetem as informações, ou seja, são simples decodificadores de palavras, logo, a construção do conhecimento torna-se frágil. Ressalta-se que ambos são decodificadores, entretanto, conforme aponta Vargas (2000), a diferença está na qualidade que envolve a decodificação e como sentir e perceber o que está escrito.

Para formar estudantes habilitados com capacidade crítica e de se comunicar por meio de textos disponíveis nos mais diversos suportes e, conseqüentemente, produtores de informação e conhecimento, não basta, conforme apontam Côrte e Bandeira (2011), depositar uma obra literária na mão daqueles. Isso pode gerar desmotivação, falta de interesse e desânimo em prosseguir, uma vez que não se considera os aspectos interno — a história do indivíduo, e o externo — ambiente no qual se insere.

Considerando essas perspectivas, pode-se afirmar que há possibilidade de se transformar ledores em leitores críticos, com possibilidade para se confrontarem com texto e (re)elaborarem o seu sentido (AZEVEDO, 2001). Provavelmente tal transformação impactará de forma positiva o desenvolvimento da competência no trato com a informação.

3 LEITURA: CONCEPÇÃO OU CONCEPÇÕES?

Nas últimas décadas, a partir de estudos teóricos, o conceito de leitura se ampliou, ocasionando a origem de vários termos, tais como *leitura do mundo*, *leitura da palavra*, *leitura*

⁹ A forma dicionarizada conceitua *ledor* como aquele que lê ou que tem o hábito de ler, ou ainda a pessoa que realiza leituras para outros que se encontram sem a capacidade para realizar tal ação (ex.: pessoas cegas). Os pesquisadores consideram como sendo *ledor* aquele que reproduz mecanicamente o escrito, ou seja, que não dá sentido ao que lê.

de imagens, entre outros. Diante dessa multiplicidade, conscientemente ou não, estamos a todo o momento realizando uma leitura do cotidiano.

Todo ser humano está sujeito a situações que lhes obrigam a decodificar o meio em que vive, essa é a realidade do personagem analfabeto Fabiano, retratado no livro *Vidas Secas* do autor Graciliano Ramos. O sertanejo estabelece por meio dos símbolos, signos e dos sentidos um entendimento com o mundo, para agir e decidir.

É esse entendimento que o educador Paulo Freire (1989, p. 9) propõe, ao afirmar que “[...] ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. [...]”. O autor compreendia que o processo de leitura ultrapassa os limites do código escrito, envolvendo outras competências, como a percepção e o sentido da realidade à sua volta.

São essas concepções ou a falta delas que vão nortear as ações desenvolvidas por educadores e bibliotecários dentro das instituições. Para Silva (2003, p. 47), “[...] aquilo que sei ou penso que sei sobre o ato de ler ou, ainda, a forma pela qual eu concebo ou leio a leitura enriquece ou empobrece, dinamiza ou paralisa, dirige ou desvia, conscientiza ou serve para alienar as ações relacionadas com a formação de leitores.”

O ato de ler consiste na ação de atribuir significados únicos e individuais ao texto, de forma que possa (re)construir significados e transformar as ações do indivíduo na sociedade. De acordo com Carvalho e Souza (2012, p. 198), “[...] ler criticamente é uma soma de habilidades, de comportamentos e evocação de repertório de conhecimentos anteriores”. As autoras enfatizam a importância de tal hábito como um requisito para a leitura crítica, ao apontarem a ação da memória na busca por antigos conhecimentos para construir uma nova compreensão e possivelmente constituir inter-relações diante do texto.

Assim, podemos concordar com Silva (2003, p. 49, grifo nosso) que “*ler é*, numa primeira instância *possuir elementos de combate à alienação e ignorância*.” Para o autor, a leitura é uma prática social que possibilita posicionar-se e lutar contra as desigualdades sociais impostas pelos privilégios de classes e/ou sociedades dominantes.

3.1 O bibliotecário como mediador da leitura

Em uma perspectiva tradicional, é natural que a escola seja considerada a primeira instituição que possibilite aos sujeitos a oportunidade de aprenderem a ler e escrever. Porém não se deve estabelecer a mesma a eficácia desse processo sem considerarmos a importância do papel da biblioteca e do bibliotecário.

Vale destacar que o argumento exposto não é contrário ao trabalho exercido pelos educadores no processo de formação de leitores. Ao invés disso, apenas se acredita que o bibliotecário também possui um fazer relevante e que, em colaboração com outros profissionais, possa desenvolver ações e programas para o processo de leitura-escrita, como também para a aquisição de competências em lidar com a informação.

Tanto que os Manifestos da IFLA/Unesco, para a biblioteca pública (1994), como também para a biblioteca escolar (1999), reconhecem a importância da leitura e do aprender a aprender por meio da informação.

Nesse sentido, as bibliotecas que contam com um(a) bibliotecário(a) em sua equipe caracterizam-se como ambientes que podem ser adequados para mediar a informação necessária para a formação de leitores críticos e, provavelmente, cidadãos conscientes na sociedade. A mediação da informação é entendida como “[...] toda ação de interferência realizada pelo profissional da informação; visando à apropriação de informação [...]” (ALMEIDA JÚNIOR, 2008, p. 46). Então, o mediador pode ser compreendido como o elo articulador entre o usuário e a sua necessidade de leitura e busca por informação.

Assim, Cavalcante e Rasteli (2013, p. 159) sustentam que “[...] o papel educativo do bibliotecário torna-se mais evidente, tendo em vista suas competências específicas para atuar como mediador de leitura.” Nessa mesma linha, Almeida Júnior e Bortolin (2007, p. 3) propõem que o bibliotecário, como mediador da leitura, “[...] terá a possibilidade de interferir eticamente no cotidiano do cidadão, fomentando o seu ‘desejo’ e a sua necessidade de ler e de buscar informação, para que ao construir o seu conhecimento ele, conseqüentemente construa a sua vida.” Desta forma, fica explícita a participação do(a) bibliotecário(a) tanto na formação de leitores, como no uso dos recursos das bibliotecas.

4 DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO PARA A LEITURA OU DA LEITURA PARA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO¹⁰

A competência em informação é apresentada na literatura de forma consensual como um movimento de âmbito mundial que possibilita aos indivíduos maior propriedade quanto aos conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à informação.

Desde o surgimento da expressão *information literacy* nos anos de 1970 e, como se convencionou a ser chamada posteriormente no Brasil, a *Competência em Informação*, várias definições foram apresentadas na tentativa de expor a dinamicidade que tal expressão representa para a sociedade.

A Association of College and Research Libraries (ACRL), uma divisão da American Library Association (ALA), apresentou em 2000 uma definição amplamente aceita, como um “[...] o conjunto de habilidades requeridas dos indivíduos para reconhecer quando uma informação é necessária e terem a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente essa informação.” (ACRL, 2000, p. 2).

Acredita-se que o processo de avaliar, interpretar e usar a informação não seja mecânico, pelo contrário, envolve pensamento complexo por parte dos indivíduos. Assim, entende-se que a apropriação da atividade de leitura precede qualquer relação com a informação, pois representa a reflexão, a elaboração de sentidos e significados no contexto que os cerca. Logo, se a leitura for negligenciada, provavelmente, indicará um descompasso na construção da competência em informação nos agentes cognitivos, talvez impossibilite a apreensão crítica dos conteúdos e novos entendimentos, pois, conforme destaca McGarry (1999), a atividade de leitura deve estar associada ao estudo da informação.

No delineamento da evolução histórica do movimento da competência em informação, constata-se, por meio dos estudos de Dudziak (2016), que esta se deu nos Estados Unidos da América, a partir da estruturação e do estabelecimento ao longo de décadas de uma política para a informação.

¹⁰ Título apropriado e adaptado a partir das considerações do texto de Carvalho e Souza (2012).

No contexto desse movimento vários atores sociais — entidades, profissionais, pesquisadores e acadêmicos ligados à área da informação — tiveram papel fundamental na sua consolidação por meio de aportes teóricos, políticos e normativos (DUDZIAK, 2016).

Todavia, destaca-se a *educação de usuários* como antecedente histórico-conceitual da *competência em informação*, não obstante, resguardadas as particularidades e especificidades, ambas coexistem na contemporaneidade¹¹. Desta forma, podem ser consideradas objetos de estudo para que se possa identificar e perceber como a prática de leitura se realiza.

Para pesquisadores como Bawden (2002), Campello (2006; 2009), Dudziak (2001, 2016), Gasque (2008), Gomes (2016) e Hatschbach e Olinto (2008), questões associadas à competência em informação perpassam pela importância que a educação de usuários ou a instrução bibliográfica tiveram como ações tangenciais ao papel educativo exercido pelas bibliotecas. Assim, tal antecedente se encontra referenciado no campo da Biblioteconomia por meio de suas unidades representativas, ou seja, as bibliotecas e o *modus operandi* dos profissionais.

As bibliotecas em uma perspectiva histórica, notadamente as universitárias, foram pioneiras ao integrarem em suas ações e práticas o processo de ensino e aprendizagem, ou melhor, capacitar os usuários no uso da instituição biblioteca e dos seus serviços e produtos. Em outras palavras, na institucionalização para o uso dos recursos informacionais.

As bibliotecas, conforme Macedo e Semeghini-Siqueira (2000), são compreendidas como ambientes de aprendizagem e informação ou, como preferem as autoras, espaços *de e para a educação*, e consideram os usuários como aprendizes. Logo, tais espaços são partícipes junto com as instituições de ensino, mas aquelas estão preparadas para a mediação cultural? Em certo sentido, retorna-se a um debate já conhecido, ou seja, a existência, permanência e a operacionalidade das bibliotecas públicas e escolares no país,

¹¹ Ressalta-se que pesquisadores da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) propõem a infoeducação como uma área de estudo. Conforme Perrotti (2010, p. 25) a infoeducação não se limita à aprendizagem de dispositivos, habilidades e competências em informação, busca ir além, pois “[...] sugere construir atitudes afirmativas e críticas face à informação.”

uma vez que possuem parcela significativa ao contribuir na promoção da leitura e no uso da informação. Entretanto, sabe-se da precariedade de tais ambientes em nossa sociedade, o que se reflete na formação de leitores autônomos e críticos, desta forma, fragilizando a busca, o acesso e o uso da informação em diversificados suportes.

A partir daí, outra questão que parece ser essencial e deve ser levada em consideração: como utilizar fontes e sistemas de informação ou como *aprender a aprender* à medida em que se usa a informação sem a apreensão do processo de leitura-escrita? Tudo parece indicar que se parte da ideia da preexistência uniforme de habilidades de leitura e escrita por parte dos indivíduos. Para Pasquarelli (1996) os estudantes somente conseguem atingir desempenho superior a partir do domínio de competências como, entre outras, para *ler* e *escrever*. A autora ainda reforça que o hábito de leitura é essencial à elaboração de trabalhos acadêmicos e esclarecimento de dúvidas ao estudar um determinado assunto, sem isso poucos benefícios terão no uso dos recursos de informação disponíveis nas unidades de informação.

Em outra perspectiva, Robredo (2003) constatou uma transição do trinômio livro-documento-registro para o paradigma informação ocorrida na sociedade. A partir daí uma nova realidade foi posta às unidades prestadoras de serviços de informação e a seus profissionais, principalmente, com a apropriação das tecnologias nos espaços de memória, interferindo substancialmente nos produtos e serviços.

O crescimento exponencial da produção de informações e também as tecnologias que se faziam disponíveis à sociedade, principalmente a partir dos anos 1970, começaram a impactar fortemente os setores econômico, educacional, governamental, político e social. Esse cenário proporcionou nova dinâmica tanto no campo social, como no campo organizacional.

Quanto ao campo social, destaca-se maior autonomia para os indivíduos em relação ao acesso à informação e impõe-se aos mesmos a necessidade de adquirirem competências específicas para lidar com a informação, pois agora a mesma transita em espaços multirreferenciais e se encontra disponível em múltiplos suportes (FRÓES, 2000; GOMES, 2016).

Instala-se e intensifica-se na sociedade a proposta de um processo de aprendizagem ou a aprendizagem ao longo da vida, ou ainda “[...] processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessárias à compreensão e à interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica [...]” (DUDZIAK, 2003, p. 28). Assim, potencializam-se as questões vinculadas à necessidade, localização, acesso/recuperação, uso e comunicação da informação em diversos ambientes sociais, pois a competência em informação tem a pretensão de possibilitar, além do aprender a aprender, também o pensamento reflexivo e a resolução de problemas por meio da informação, seja em ambiente digital ou mesmo tradicional (GOMES, 2016).

Já, no campo organizacional, promove-se tanto a continuidade como rupturas nos serviços e produtos das bibliotecas e demais *locis* de informação. Evidencia-se que as rupturas se encontram no uso das tecnologias, como condição de alterar funções tradicionais e incitar novas, neste aspecto, considera-se a *competência em informação* (GOMES, 2016).

Nota-se perfeitamente uma possível ruptura e (des)continuidade em funções ditas tradicionais, conforme assegura Dudziak (2016, p. 36)

[...] enquanto a educação de usuários e a orientação bibliográfica se ligavam a um pensamento moderno e estruturado, com ênfase nas estruturas conceituais e estratégias de pesquisa, a competência em informação representava essencialmente um pensamento pós-moderno, centrado no indivíduo e em seu processo de aprendizado, calcado no relativismo das certezas e dinamismo das TIC [tecnologias de informação e comunicação].

Percebe-se que a educação de usuário como prática localizada na biblioteca e em seus recursos informacionais cede espaço à competência em informação e seus desdobramentos como competência infomidiática e infocomunicacional.

Vale destacar que, em 1989, a ALA (1989) divulgou o *Presidential Committee on Information Literacy: final report* que teve repercussão mundial, pois disseminava a competência em informação em escala global (DUDZIAK, 2016). Neste relatório, estabeleceu-se uma agenda de pesquisa, e a leitura foi contemplada sob dois questionamentos: o primeiro relacionado aos efeitos sociais da leitura; já o segundo, considerando a dimensão tecnológica, isto é, quais as consequências da mídia eletrônica sobre a leitura. Provavelmente, já antecipavam a possível multiplicação de espaços de

leitura interativa (por exemplo, por meio dos *chats, blogs, sites*) provocada pelas tecnologias da informação e da comunicação, como também futuros desdobramentos para a competência, ou seja, o uso crítico da informação, inclusão social e cidadania, além das mudanças dos suportes informacionais e sua respectiva utilização.

Tem-se uma mudança em nível global na educação para formar cidadãos rumo ao novo século. Tanto que se instituíram parâmetros para os aprendizes. No documento *Standards for the 21st Century Learner*, publicado em 2007 pela American Association of School Librarians (2007), também divisão da ALA, a leitura é considerada uma competência fundamental, pois sem a mesma não há como realizar conexões interiores, exteriores e com outras leituras já realizadas.

Acompanhando alguns estudos desenvolvidos em âmbito nacional, observa-se:

- a) no campo acadêmico-científico: presença de certa preocupação com a inter-relação entre leitura e a competência em informação, mesmo que de forma superficial, o que denota a existência a priori por parte dos estudiosos de uma dimensão lecto-leitura — saber ler e escrever — já superada por parte da sociedade, mas estudos e estatísticas apontam em outra direção;
- b) no campo profissional: ações têm sido implementadas, mesmo que de forma incipiente, por parte das bibliotecas e dos profissionais, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processo de busca e uso da informação, e, desta forma, acredita-se em melhoria no processo de leitura-escrita.

Assim, Passos (2015) alerta para a necessidade urgente de criação de programas de competência em informação — uma vez que é um tema ainda desconhecido no contexto educacional brasileiro — aliados ao aprendizado da leitura em instituições escolares e/ou bibliotecas que favoreçam e estimulem as habilidades e a competência em informação.

Já Belluzzo e Feres (2015) afirmaram que a competência em informação deve agregar outras habilidades relacionadas à cultura da informação às básicas — ler e escrever. Destacam que, para a construção do conhecimento, os indivíduos devem saber: navegar por fontes de informação, utilizar os sistemas de informação, identificar tanto a qualidade como a confiabilidade e ainda como mensurar a quantidade das fontes utilizadas, empregar

a informação a problemas reais e, por fim, operacionalizar o tempo para utilizá-lo na aprendizagem contínua. Assim, envolve tanto uma parte cognitiva como instrumental.

Carvalho e Souza (2012) realizaram uma análise criteriosa com relação à competência em informação — leitura. As autoras destacam certa miopia por parte de alguns pesquisadores que desconsideram dois aspectos. O primeiro, as ideias políticas e econômicas capitalistas que suscitaram o movimento da competência em informação.

Nesse sentido, pode ser um alerta para que a competência em informação não coadune para uma formação exclusivamente para o mundo da produção e do mercado em uma economia baseada em serviços e no uso intensivo da tecnologia. Mas que promova mudanças de comportamento mediante a participação social e cidadania. (GOMES; DUMONT, 2015; GOMES, 2016).

O segundo encontra-se relacionado aos problemas que marcam a educação brasileira ao longo de décadas e ainda existentes, ao tentarem propor, por meio de soluções exclusivamente técnicas, o estabelecimento de padrões, indicadores, criação de modelos e de reestruturação de rotinas. Para as autoras

[...] ao contrário de uma disputa por valor entre leitura e letramento informacional [competência em informação] como alguns estudos sobre o tema sugerem, haveria, sim, uma relação dialética entre ambos, em que o esforço de instrumentalização do aluno para localizar e usar a informação seria precedido e, ao mesmo tempo, complementado pela capacidade de ler o mundo, de expressar-se, de criar, de resgatar a experiência humana e de escrever a história coletiva como possibilidades inesgotáveis da leitura crítica. (CARVALHO; SOUZA, 2012, p. 201)

Considera-se que a habilidade de leitura se torna indissociável e ao mesmo tempo complementar à competência em informação, como apresenta Carvalho e Souza (2012), caso contrário, circunda-se por uma idealização apenas conceitual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que vários pesquisadores brasileiros que se debruçam sobre a temática da competência em informação e suas diversas inter-relações apontam para a necessidade de maiores detalhamentos, considerando as diversidades e peculiaridades no contexto em que se insere tal temática, pois não há um domínio único no qual a competência em

informação necessite ser desenvolvida. Ainda há uma lacuna temporal a ser preenchida se compararmos a realidade brasileira com outros países em relação à competência em informação, e também quanto à leitura-escrita.

Apresentaram-se, neste capítulo, alguns aportes teóricos sobre o binômio leitura-escrita amplamente conhecidos e de certa forma debatido em outros textos em várias áreas, todavia, necessários para reforçar que os países que avançaram no desenvolvimento de pessoas para lidar com a informação são aqueles que também já evoluíram no campo da prática da leitura, interpretação e construção textual, pois, sem esses elementos, a própria competência em informação permanecerá em uma dimensão discursiva para muitos.

As bibliotecas, principalmente públicas e escolares, podem ser protagonistas nesse desafio, pois têm ao longo de sua trajetória o incentivo à leitura, como também a promoção no uso dos recursos de informação, como foi abordado neste texto, por meio da educação de usuários.

Tem-se esta como uma tarefa árdua, principalmente, para os profissionais que se encontram na linha de frente. Mas cabe aos pesquisadores não desenvolverem apenas estudos teóricos sem considerar os aspectos empíricos. Sabe-se de algumas iniciativas, que podem ser classificadas como singulares. Caso contrário, corre-se o risco da competência em informação se destinar a um grupo fechado em si mesmo, ou seja, a uma alteração de comportamento apenas individual nos múltiplos espaços sociais em que essas pessoas materializam suas ações, e não uma mudança coletiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação: ampliando o conceito de disseminação. *In*: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (org.). **Gestão da informação e do conhecimento**. São Paulo: Polis; Cultura Acadêmica, 2008. p. 41-54.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de; BORTOLIN, Sueli. Mediação da informação e da leitura. *In*: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2., Londrina, 2007. **Anais eletrônicos** [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277769128_Mediacao_da_Informacao_e_da_Leitura/link/56aa0d9a08ae2df82166bde6/download. Acesso em: 20 fev. 2020.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS. **Standards for the 21st**

century learner. Chicago: ALA, 2007. Disponível em: <https://standards.aasl.org/wp-content/uploads/2017/11/AASL-Standards-Framework-for-Learners-pamphlet.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Committee on Information Literacy**: final report. Chicago: ALA, 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago: ALA, 2000. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>. Acesso em: 10 nov. 2019.

AZEVEDO, Maria Amélia. Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar. *In*: AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia (org.). **Alfabetização hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

BAWDEN, D. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. **Anales de documentación**, [Murcia], v. 5, p. 361-408, enero 2002. Disponível em: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges. Competência em informação, redes de conhecimento e as metas educativas para 2021: reflexões e inter-relações. *In*: BELLUZZO, Regina Célia Baptista; FERES, Glória Georges; VALENTIM, Marta Lúcia Pomim (org.). **Redes de conhecimento e competência em informação: interfaces da gestão, mediação e uso da informação**. Rio de Janeiro: Interciência, 2015. p. 1-35.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm. Acesso em: 9 nov. 2019.

CAMPELLO, Bernadete Santos. A escolarização da competência informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 63-77, 2006. Disponível em: <http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/18/6>. Acesso em: 21 nov. 2019.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARVALHO, Maria da Conceição. Escola, biblioteca e leitura. *In*: CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 21-23.

CARVALHO, Maria da Conceição; SOUZA, Nayara Célia Ribeiro. Letramento literário e

mediação da leitura na escola: algumas considerações. *In*: MOURA, Maria Aparecida (org.). **Educação científica e cidadania**: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 195-204. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/educacao/docs/livro.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

CAVALCANTE, Lidia Eugenia; RASTELI, Alessandro. A competência em informação e o bibliotecário mediador da leitura em biblioteca pública. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 157-180, abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-924.2013v18n36p157/24518>. Acesso em: 7 nov. 2019.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORTÊ, Adelaide Ramos; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2011.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/publico/Dudziak2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Políticas de competência em informação: leitura sobre os primórdios e a visão dos pioneiros da information literacy. *In*: ALVES, Fernanda. Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira (org.). **Competência em informação**: políticas públicas, teoria e prática. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 19-50. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22598>. Acesso em: 16 nov. 2019.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Os sentidos da leitura e a subjetividade. *In*: NAVES, Madalena Martins Lopes; KURAMOTO, Hélio (org.). Organização da informação: princípios e tendências. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2006. p. 5-21.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRÓES, Teresinha. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. *In*: LUBISCO, Nídia Maria Lienert; BRANDÃO, Lídia M. B. (org.). **Informação & informática**. Salvador: UFBA, 2000. p. 283-307. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/129/5/Informacao%20e%20Informatica.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **O pensamento reflexivo na busca e no uso**

da informação na comunicação científica. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1344>. Acesso em: 12 abr. 2019.

GOMES, Marcos Aurélio. **Da educação de usuários à construção de competência em informação no contexto das bibliotecas das universidades federais:** um estudo a partir da Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal de Minas Gerais. 2016. 324f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AE7G9N>. Acesso em: 30 nov. 2019.

GOMES, Marcos Aurélio; DUMONT, Lígia Maria Moreira. A noção de competência em informação e a de sociologia da educação e do trabalho: embate epistemológico. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 84-105, set. 2015/fev. 2016. DOI: 10.11606/issn.2178-2075.v6i2p84-105. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/89929>. Acesso em: 22 nov. 2019.

GONÇALVES, Lídia Maria. **Do ledor ao leitor:** um estudo de caso sobre as insuficiências na utilização do jornal em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa em turmas do último ano do ensino fundamental. 2004. 270 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12846431/do-ledor-ao-leitor-ufrgs>. Acesso em: 25 nov. 2019.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima; OLINTO, Gilda. Competências em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 20-34, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/64>. Acesso em: 10 mar. 2019.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MACEDO, Neusa Dias de; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. **Biblioteca pública/biblioteca escolar de país em desenvolvimento:** diálogo entre bibliotecária e professora para reconstrução de significados com base no Manifesto da UNESCO 2000. São Paulo: CRB8: ECA-FE-USP, 2000.

MANIFESTO da IFLA/Unesco da biblioteca escolar 1999. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MANIFESTO da IFLA/Unesco sobre bibliotecas públicas 1994. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

McGARRY, Kevin J. **O contexto dinâmico da informação:** uma análise introdutória. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

ECONÔMICO. **PISA 2015 results**: what students know and can do: student performance in mathematics, reading and. [S. l.]: OECD, c2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2015-results-volume-i.htm>. Acesso em: 16 nov. 2019.

PASQUARELLI, Maria Luiza Rigo. **Procedimentos para busca e uso da informação**: capacitação do aluno de graduação. Brasília: Thesaurus, 1996.

PASSOS, Rosemary. **A presença da competência em informação no Plano Nacional do Livro e da Leitura**: aspectos sobre mediação da leitura e formação de mediadores. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/254035/1/Passos_Rosemary_D.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

PERROTTI, Edmir. Infoeducação: objeto educacional do século 21. **Revista TV Escola**, Brasília, DF, n. 3, p. 24-25, nov./dez. 2010. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/revista/tecnologias_na_educacao/revista03_1_2011/ed_3_revista_tv_escola_completa.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

ROBREDO, Jaime. **Da ciência da informação revisitada aos sistemas humanos de informação**. Brasília, DF: Thesaurus, 2003.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento; VENÂNCIO, Ludmila Salomão. Sob a inspiração de São Jerônimo: considerações em torno da leitura e escrita no mundo contemporâneo. *In*: MOURA, Maria Aparecida (org.). **Educação científica e cidadania**: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 163-177. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/educacao/docs/livro.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

VARGAS, Suzana. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

Capítulo 4 – Leitura e antropologia hermenêutica: a interpretação das culturas pela leitura de histórias em quadrinhos de super-heróis

Rubem Borges Teixeira Ramos

Como citar este capítulo:

RAMOS, Rubem Borges Teixeira. Leitura e antropologia hermenêutica: a interpretação das culturas pela leitura de histórias em quadrinhos de super-heróis. *In*: DUMONT, Lígia Maria Moreira (org.).

Leitor e leitura na Ciência da Informação: diálogos, fundamentos, perspectivas. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. cap. 4, p. 96-116.

Resumo: analisa, apresenta e discute as experiências de leitores brasileiros e norte-americanos quanto às histórias em quadrinhos de super-heróis da Marvel e da DC Comics. Por intermédio da leitura de quadrinhos, o leitor é exposto a variada gama de ideias e informações, as quais levam à contínua reorganização e interiorização de conhecimentos, ao considerar tal leitura como fonte de apropriação de informação e de introjeção de conhecimento. A pesquisa objetivava contemplar e interpretar as concepções dos quadrinhos de ambos os públicos de sujeitos leitores, assim como identificar os contextos, sentidos e motivações que eles apresentam para efetivar e prosseguir com essa leitura, inclusive durante sua vida como adultos. Para tal, recorreu-se às articulações entre estudiosos e teorias que forneceram as condições para proceder-se às investigações quanto a introjeção do conhecimento, adquirido por meio dessa leitura. Dentre eles destacam-se Garfinkel e o princípio da etnometodologia, que permite contemplar o senso comum e as referências de sentido e de significado estabelecidas pelo leitor; Geertz e o estudo cultural, que dá acesso a elementos que influenciam o leitor dentro de seu contexto social; Schechner, que trabalha a antropologia dos eventos performáticos onde se define a interpretação das performances — entendidas como o ato de ler — pelo viés do entretenimento e da eficácia, capaz de gerar significativas repercussões da interpretação do que foi lido; Iser e a ficcionalização, ao ressaltar a importância do leitor como indivíduo consciente do valor e do significado da leitura, graças a sua capacidade de reelaborar a leitura através de reflexões estabelecidas junto a sua realidade e Dumont, que defende a obtenção de conhecimento pelo leitor, quando são acionados três fatores: o sentido dado a leitura, a motivação, e o contexto do sujeito leitor, permitindo, inclusive, resgatar tais conhecimentos em outras circunstâncias de sua vida. A metodologia recorreu ao emprego da observação participante e da entrevista, bem como do conceito de história de vida tópica sobre a leitura, para fornecer subsídios ao percurso metodológico da pesquisa qualitativa. A Antropologia Hermenêutica de Geertz contribuiu significativamente para se ter acesso e compreensão aos significados que os leitores entrevistados fornecem a leitura, o que ocorreu pelo emprego de perguntas voltadas para a compreensão das descrições “simples e densa”. A teoria de Geertz contribuiu para atingir o olhar crítico dos leitores de quadrinhos a respeito da leitura efetuada, seus personagens, os contextos retratados e outros elementos apontados e ressaltados pelo próprio leitor. Após a análise de todas as falas das entrevistas em ambos os países — Brasil e Estados Unidos —, foi possível identificar determinadas convergências tipológicas de informações revocadas de leituras, nas situações narradas pelos leitores.

1 INTRODUÇÃO

História em quadrinhos é uma forma de leitura que, em todo o mundo, fascina milhares de leitores. Suas histórias podem estar impressas em papel de baixa qualidade, ou mesmo reunidas em edições completas e em arcos — termo utilizado quando envolvem determinada franquia ou títulos que tenham temas próximos — que atualmente vêm se popularizando no formato encadernado. Os quadrinhos relatam um ou mais acontecimentos, pela combinação de imagens (primordialmente) e de palavras, as quais podem envolver uma variedade de personagens, objetos, eventos, sensações e pensamentos condizentes para o desenrolar de uma trama.

Estão se tornando cada vez mais populares, não somente pela publicação das histórias em sua forma tradicional — o suporte papel —, mas também muito graças à proliferação e receptividade com que os quadrinhos foram e até hoje continuam a se adaptar a outras formas de mídia. Inicialmente se destacaram pelos episódios de célebres personagens transportados para o rádio e os desenhos animados para a televisão, porém ainda tendo como maior suporte as revistas e os livros impressos, que procuram dar ênfase aos diálogos e eventos da trama de forma escrita. Já as imagens são caracterizadas pela época da criação das histórias, transmitidas pelos meios de comunicação e pelo cinema.

No entanto, tal fenômeno de leitura ainda é estudado de forma tímida: são poucas as pesquisas científicas e os esforços dedicados às histórias em quadrinhos, na tentativa de melhor analisar essa narrativa de ficção, considerada por algumas especulações como leitura de massa. Ao se concentrar especificamente na figura do leitor de histórias em quadrinhos e na compreensão de sua aceitação como grande público leitor, o número de estudos sofre uma redução ainda maior; a quantidade de trabalhos que versam sobre o tema — número de publicações, gêneros, estilos de desenho e escrita, índices de vendas, entre outros fatores — ainda é pequena para tanta diversidade de formatos, criação, circulação e aspectos sociais dos leitores que apreciam a leitura dos quadrinhos.

Existe uma lacuna, que é o diminuto número de estudos voltados à compreensão desse leitor específico, especialmente os que abordam as impressões e contribuições que ele possa distinguir nos quadrinhos além do lazer, no caso específico da Ciência da

Informação, também como meio de veiculação e obtenção de informações, que culminam na introjeção de conhecimento. Diante dessa realidade, a linha de pesquisa ora apresentada se volta e dá todo o destaque ao leitor de histórias em quadrinhos de super-heróis. Vale também lembrar que as histórias de super-heróis estão entre as histórias em quadrinhos mais populares em todo o mundo. Portanto, a temática de pesquisa pretende evidenciar, por meio do ato da leitura desses quadrinhos, não apenas o fascínio que o gênero exerce, mas também, principalmente, compreender a relação entre leitura e apropriação de conhecimento. Mais ainda, as informações presentes nos quadrinhos relatadas pelo leitor são os ganchos para ele demonstrar como elas podem ser aplicadas a um ou mais eventos de sua vida.

2 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: LEITURA E LEITORES

Apontar a gênese das histórias em quadrinhos é uma temática con troversa. Mesmo autores com larga experiência no estudo e na compreensão da nona arte — como os quadrinhos também são conhecidos — hesitam em especificar um período cronológico que se possa apontar definitivamente como a origem da primeira publicação do gênero. Entretanto, essa lacuna não diminui a presença e o sucesso que as histórias em quadrinhos demonstram enquanto artefato cultural da humanidade, haja vista que diversas culturas em todo o mundo produzem seus próprios quadrinhos, além de há décadas reproduzirem histórias oriundas de outros países, como a França (com Asterix, o Gaulês), a Bélgica (com Tintim), o Japão (com inúmeros mangás), a Argentina (com a Mafalda), o Brasil (com a Turma da Mônica) e os Estados Unidos (país onde se situam a Marvel e a DC Comics, as duas maiores editoras do gênero de super-heróis), para citar alguns exemplos.

O artefato cultural histórias em quadrinhos pode ser abordado sobre uma miríade de aspectos, pontos e características pertinentes, dentro do arcabouço e das teorias de várias áreas do conhecimento. Vergueiro (2017, p. 88), ao defender essa perspectiva, ainda acrescenta:

A lista de possibilidades, na realidade, parece ser praticamente infinita. É possível estudar as diversas temáticas dos quadrinhos (super-heróis, infantis, adultos, eróticos, de aventura, autobiográficos, etc.); seus diversos formatos (tiras de jornal, revistas, álbuns, graphic novels, fanzines); definir-se por abordagens

sobre temas específicos (envolvendo questões de gênero, aspectos políticos, étnicos, ideológicos, filosóficos, artísticos, etc.); o impacto social dos quadrinhos (leitura, reflexos na educação, influência no desenvolvimento psicológico, censura etária, relação com a literatura, etc.); produções de áreas geográficas específicas (quadrinhos brasileiros, argentinos, latino-americanos, europeus, japoneses, etc.) e assim por diante.

Quanto à definição do que são histórias em quadrinhos, embora muitos autores tenham se debruçado sobre elas, na tentativa de cunhar um conceito inteligível e adequado, dois deles merecem destaque. Eisner (1999), considerado o primeiro estudioso, as definiu simplesmente como “arte sequencial”, procurando evidenciar o aspecto perene da narrativa dos quadrinhos, de retratar contos e fatos pela combinação de imagens e palavras em uma ordem definida. McCloud (2005), por sua vez, procurou ampliar essa definição, apontando que o uso de imagens em sequência para informar e apresentar histórias e fatos é parte da humanidade desde os seus primórdios. Com base nesse fato, ele apresenta como definição de histórias em quadrinhos: “[...] imagens pictóricas e outras, justapostas em sequência deliberada, destinadas a transmitir informações e/ou produzir uma resposta no espectador.” (MCCLLOUD, 2005, p. 20).

Ao considerar ambas as definições, com destaque para a segunda, as histórias em quadrinhos já são encaradas como um formato de leitura que veicula informações e conhecimento. A leitura permite aos leitores acessar informações e, de posse delas, atribuir sentidos. A presença consciente do leitor, ao escolher uma leitura em particular, no caso a de quadrinhos, demonstra que elas se encontram permeadas por situações que podem ser similares às ocorridas em sua própria vida. Tal fato possibilita um processo de identificação e de correlação por parte desse leitor com a história e as informações que ela traz em seu bojo.

O ato de ler é uma constante na sociedade e a Ciência da Informação procura estudá-lo sob um viés de neutralidade, não creditando a um ou mais formatos ou gêneros específicos de leitura, uma conotação ou valor diferenciado em relação a outros. De acordo com Dumont (2006, p. 2), a leitura pode ser entendida como a

[...] via pela qual se atinge o conhecimento desejado. Não há grande preocupação em se saber o que o leitor deve ler, mas, sim, que ele tem que ler, seja lá o que for e segundo seu desejo, senão não receberá as informações que possam vir a ser comparadas com o seu prévio cognóscio, para enfim gerar novo

conhecimento. Apesar da evolução das formas de comunicação e das tecnologias da informação, sem dúvida alguma a leitura ainda é a maior via de obtenção de informações.

Uma das justificativas para compreender o prazer e o entusiasmo que as histórias em quadrinhos exercem até hoje sobre leitores de diferentes culturas, gêneros e faixas etárias, é a presença, em sua composição, de dois elementos que acompanham a humanidade desde os seus primórdios: a escrita e a imagem. Por intermédio da combinação entre esses elementos, a narrativa ganha corpo, estrutura e se torna capaz de transmitir um amplo leque de mensagens e informações. A história pode gerar cenários interessantes para a compreensão de seus leitores, tornando-os capazes de imprimir e exprimir sentido e significado a partir de elementos presentes na narrativa, como as falas, ações e posturas dos personagens. Esse tipo de envolvimento pode ser enquadrado no que Geertz (2008) afirma ser um processo social. Tal fenômeno não se processa na mente dos indivíduos unicamente, mas também no mundo e na sociedade em que se encontram e convivem uns com os outros, em que diálogos são estabelecidos entre os pares, nomeando e explicando acontecimentos, realizando inferências e afirmativas, buscando, assim, o grau em que se torna possível compreender as ações e motivações uns dos outros.

De acordo com Iser (1994), a ficção é uma instância atrelada à existência humana, nos mais diversos patamares da sociedade. Ao interagir com o texto escrito, o leitor não apenas estabelece um canal de acesso a ele, mas também, por via da leitura, acaba por desenvolver um processo contínuo de criação e de recriação do conteúdo lido. Ainda que o conteúdo apresentado em forma de texto seja de natureza ficcional, isso não desestimula o leitor a prosseguir fiel a leitura, pois as experiências contidas neste ato, ainda segundo Iser, são capazes de “[...] revelar algo sobre nós mesmos” (1994, p. 65).

Portanto, a leitura é fator de importância no desenvolvimento dos indivíduos e deveria ser alvo de mais estudos, no intuito de vislumbrar as opiniões e considerações do leitor acerca da leitura empreendida. Nessa perspectiva, também se torna pertinente ponderar sobre a leitura dos quadrinhos, focando-se as editoras Marvel e DC Comics, bem como as possíveis contribuições junto aos seus leitores, enquanto parte de uma cultura e membros de uma sociedade.

Nesse rol de leitores, é possível tecer conjeturas quanto às formas de introjeção de conhecimento, pois, por intermédio das pesquisas realizadas, eles exibem consciência sobre as informações e conhecimentos adquiridos na leitura de histórias em quadrinhos (RAMOS, 2017). Conforme apontado por Geertz, tal consciência por parte desse leitor pode ser interpretada como parte da cultura, quando eles relatam que um ou mais de seus atos se apoiaram na apropriação de informações lidas nos quadrinhos, ressignificando e inserindo o conhecimento em sua vivência cotidiana. Ainda de acordo com o mesmo autor,

[...] o homem é um animal em suspenso por teias de significados, nas quais ele mesmo tece ou transita. Eu tomo a cultura como sendo essas mesmas teias, e a análise desta como sendo não uma ciência experimental, em busca de uma lei, mas uma ciência interpretativa, em busca do significado. (GEERTZ, 2008, p. 4).

Assim, o raciocínio de Geertz aplicado aos quadrinhos enquanto produção cultural da humanidade pode ser encarado também como forma de ratificar o quão necessário é compreender as formas como os leitores desse gênero os utilizam, interpretando as ações e exemplos ali contidos, para transitar por suas próprias teias de significado da vida cotidiana.

3 A ANTROPOLOGIA HERMENÊUTICA: OU A INTERPRETAÇÃO DAS CULTURAS

Segundo Capurro (2003, p. 6), a hermenêutica, oriunda do grego *hermeneuein*, pode ser compreendida tanto como interpretar quanto anunciar. Como ramo da Filosofia, a hermenêutica procura estabelecer uma distinção entre o que é aceito como verdade nas Ciências Naturais — por intermédio da constatação do senso comum, analisando a ocorrência de um ou mais fenômenos naturais — do que é entendido nas Ciências Sociais, que analisam as mudanças dos acontecimentos e fenômenos, levando em consideração tanto a passagem do tempo quanto as ações e as práticas humanas.

Entender os traços e as características de uma ou mais culturas, inclusive por via das ações empreendidas pelos seus membros, não é algo fácil, ainda mais considerando que, para essa finalidade, não basta unicamente observar traços, características e fatores externos demonstrados por aqueles a quem se pretende conhecer. Necessita-se, além

disso, empregar a compreensão dos significados e das representações que as ações pertinentes a esses mesmos membros demonstram para com os próprios. Tal estudo foi proposto originalmente por Geertz (2008), que o cunhou como antropologia hermenêutica — ou interpretação das culturas, que postula:

[...] se você quer compreender o que é a ciência, você deve olhar, em primeiro lugar, não para suas teorias ou as suas descobertas, e certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve ver o que os praticantes da ciência fazem. (GEERTZ, 2008, p. 4).

De acordo com a teoria, os sistemas culturais estabelecidos dentro de uma sociedade carecem de estudos, visando à melhor compreensão de seus significados. Isso ocorre pelo fato de o comportamento humano poder, muitas vezes, apresentar vieses complexos, em decorrência de diferentes estruturas conceituais, às quais o indivíduo se expõe e/ou é exposto diariamente. Geertz defende a análise do fenômeno cultural por intermédio de uma interpretação calcada na ideia de cultura como um conjunto de estruturas, ou melhor, de teias de significado, que um indivíduo concede para uma ação que desempenha ou um evento de que toma parte. A analogia a uma teia vai ao encontro do formato estrutural muitas vezes emaranhado e sobreposto, de forma até irregular, conforme descrito anteriormente. Portanto, o trabalho antropológico pode ser uma explanação dessa mesma teia de significado, de modo a compreender que a cultura é algo que se dá e ocorre no plano público, assim como os significados atribuídos aos diversos fenômenos culturais.

Estudar o comportamento humano sob determinado contexto ou focando especificamente o objeto cultural, por exemplo, que norteia um conjunto de ações e comportamentos, é uma tarefa ao mesmo tempo necessária e rica, porém laboriosa. Isso porque, para vislumbrar tal comportamento, é preciso estar a par e compreender que os atores envolvidos, assim como suas decisões e ações propostas e tomadas, estão carregados de conceitos e de significados, muitos dos quais podem estar imbricados uns aos outros, de forma simultaneamente irregular e implícita, constituindo, assim, o conjunto de estruturas de significado proposto por Geertz (2008). O autor continua explicando que, ao procurar contemplar os atores sociais, quando se envolvem em processos resultantes de ações e de decisões, tem-se então uma tentativa de compreender

os acontecimentos e, mais ainda, a experiência sensível na qual se insere o código do sistema cultural.

Silva (2005), ao abordar o ponto de vista de Geertz, ressalta que os acontecimentos são de vital importância, uma vez que são entendidos como a experiência sensível, a qual permite a compreensão das culturas como realidades dinâmicas. As performances dos atores sociais são compreendidas em sua máxima, quando se é capaz de entender o sentido dentro da cultura na qual o desempenho é realizado.

De fato, a questão da interpretação de um mesmo ato ou gesto pode gerar e implicar diferentes significados, ao levar em consideração os diferentes contextos em que eles podem ser empregados. Assim sendo, a compreensão sobre os atos de um indivíduo não pode ser integralmente obtida levando-se em consideração única e exclusivamente o conjunto de ações e de comportamentos passíveis de serem observados de forma externa. Nesse intuito, é preciso acessar de alguma forma e compreender as interpretações e os significados que o indivíduo confere a um determinado ato empreendido e ao comportamento demonstrado para sua realização.

Outro antropólogo que versa sobre o aspecto agregador de valor da cultura e de seus fluxos é Hannerz (1997). Seus estudos, como também pressupõe Geertz, postulam que “[...] para manter a cultura em movimento, as pessoas, enquanto atores e redes de atores, têm de inventar a cultura, refletir sobre ela, fazer experiências com ela, recordá-la, discuti-la e transmiti-la.” (HANNERZ, 1997, p. 12). Dessa forma, ao estudar a cultura enquanto fenômeno que perpassa e percorre redes e teias, não se pode levar em consideração unicamente um produto atribuído a uma determinada cultura. Faz-se necessário ir mais longe, de forma aprofundada, analisando e interpretando as estruturas simbólicas, ou seja, as próprias teias ou estruturas de significados percebidos nas relações sociais pertinentes ao contexto em que o produto foi desenvolvido.

3.1 A descrição simples e a descrição densa

No que tange às pesquisas na área das Ciências Sociais, muitas das quais primam por destacar e entender as relações estabelecidas entre diferentes sujeitos, ou mesmo entre

sujeito e objeto, podem-se identificar as possíveis relações estabelecidas entre ambas as entidades. Minayo (1994) por exemplo, defende a existência de uma multiplicidade de razões e de fatores culturais, de faixa etária e mesmo de classe, que podem ser exibidos em um mesmo recorte ou estrato social que se pretenda investigar. Entretanto, o investigador que se debruça em uma pesquisa nesta área acaba por exibir um ou mais traços em comum, quer seja com o objeto pesquisado e sua relação com o público-alvo, quer seja com os indivíduos alvos da pesquisa, como uma forma de solidariedade imbricada e comprometida entre eles.

Essa relação entre sujeito e objeto, ou entre sujeitos diversos, pode muito bem ser a própria cultura, quando vista sob a visão de Geertz (2008), que argumenta sobre a impossibilidade de se compreender qualquer tipo de gesto ou postura, ou mesmo ideia, sem de fato compreender o contexto no qual elas se manifestem. Por exemplo, em algumas culturas e sociedades, quando uma pessoa levanta ambos os dedos, indicador e médio, simultaneamente, isso costuma ser interpretado como uma referência simbólica ao conceito de paz. Entretanto, o mesmo ato também pode ser interpretado como uma alusão ao conceito de vitória, ou também para ressaltar ou enfatizar a representação do número dois. Geertz argumenta que, dentre os diferentes empregos de um ato ou gesto, se alguém se propõe simplesmente a descrever um gesto, esta pessoa está apenas realizando uma **descrição simples ou superficial**. Porém, se essa mesma pessoa procura explicar com maior ênfase, informando e relatando o contexto cultural em que aquele mesmo ato ou gesto se insere no momento em que foi empregado, então aí se realizaria uma **descrição densa**.

Ao se pensar a descrição densa, deve-se considerar primordialmente a forma como um pesquisador procede ao relato e à descrição de seus estudos. Essa forma engloba apresentar e observar as mais diversas particularidades apresentadas por um objeto e/ou sujeito, considerando-se para isso todos os fatores inerentes a sua vida social e suas ações sociais. Não é o objetivo cunhar uma ou mais leis gerais e imutáveis, até porque toda a pesquisa envolvendo seres humanos e suas interações é capaz tão somente de apresentar resultados contidos em um determinado recorte, quer seja este cronológico, quer seja

geográfico, por exemplo. Assim sendo, o objetivo da descrição densa é identificar e compreender os possíveis significados ou significações empregadas por um ou mais indivíduos, quando da realização de uma ou mais ações. Ou seja, a descrição densa prima por ser interpretativa em busca de um ou mais significados, na tentativa de explicar e interpretar expressões ou mesmo ações sociais que são “enigmáticas na sua superfície” (GEERTZ, 2008, p. 4).

A cultura, defendida analogamente por Geertz como um conjunto de teias, não é um único fio no qual seja conectada e relacionada a acontecimentos e/ou condutas sociais a esmo. Pelo contrário: ao evocar uma ou mais teias, cria-se um contexto no qual os acontecimentos e fenômenos podem ser interpretados de forma inteligível ou, como denominado pelo autor, densa. Portanto, compreender a cultura de uma determinada população ou estrato social e torná-la normal, a partir da exposição daquilo o que dentro dela seja tido como “normal”, sem que para tanto se diminuam suas possíveis particularidades.

Desse modo, ao proceder a uma descrição cultural, deve-se ater sim aos valores culturais exibidos pelo conjunto ao qual se queira debruçar e compreender, atentando para as interpretações que os membros desse mesmo conjunto exibem e relatam quanto a suas próprias experiências, já que estas são descrições de interpretações. Proceder-se a uma análise cultural é assim entendido como se pautar pela interpretação daquilo que os membros do estrato social ao qual se deseja compreender demonstram em suas práticas, para, em um segundo momento, considerar-se a sistematização de tais práticas, tornando-as assim inteligíveis a todos os interessados daquele estrato.

Ao empregar a teoria de Geertz a um artefato ou expressão cultural — as histórias em quadrinhos de super-heróis — torna-se necessário desenvolver uma melhor compreensão acerca dos contextos sociais presentes nos quadrinhos, e de como eles são relatados e utilizados pelos leitores. É pertinente pensar e propor estudos que se pautem pelo emprego da descrição densa, situando os quadrinhos dentro do cotidiano dos próprios leitores. Tal proposição é pertinente e válida, conforme Kroopnick (2003) ressalta, no documentário televisionado *Comic book superheroes unmasked*:

Super-Homem, Batman, Homem-Aranha, Hulk e muitos outros. Os heróis das histórias em quadrinhos têm verdadeiramente inspirado gerações de leitores. Críticos dizem que eles não são nada mais do que ‘coisa de criança’, mas se você olhar por trás das máscaras e por entre as capas, poderá ver uma história um pouco mais complicada e densa [grifo nosso]. Desde a grande depressão, os super-heróis possuem demandas social e politicamente profundas, e todas as forças que dão forma e moldam o nosso mundo acabam por também transformar os super-heróis.

É justamente essa forma de narrativa caracterizada por Kroopnick como de maior densidade e complexidade que se deve acessar, por meio dos depoimentos coletados com os leitores de quadrinhos, o princípio da “descrição densa”, conforme exposto por Geertz. São os leitores, suas falas e opiniões que possibilitam verificar a interpretação das “estruturas conceituais” — exemplos, contextos, performances, falas, posturas e outros elementos — dentro de uma ou mais culturas, para deles obter as formas de apropriação das estruturas conceituais, no momento da leitura empreendida e possíveis empregos posteriores nos contextos sociais em que se encontram inseridos, como forma de lidar com a realidade e com as nuances por ela apresentadas.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Ao considerar que o leitor de histórias em quadrinhos pode obter informações e introjetar conhecimento, a partir do ato da leitura das histórias de seus personagens, faz-se necessário dar voz ao leitor, de modo a captar e revelar o que ele tem a dizer. Neste sentido, foi empreendida uma pesquisa qualitativa (RAMOS, 2017), que, segundo Minayo (2005, p. 3), contempla “[...] pessoas e/ou coisas em seus ambientes naturais, na tentativa de se extrair sentido ou se de interpretar fenômenos em termos dos significados que essas pessoas atribuem aos mesmos.”

A pesquisa também pode ser classificada como descritiva, pela descrição de características dos leitores de histórias em quadrinhos de super-heróis da Marvel e da DC Comics. De acordo com Gil (2010), esse tipo de pesquisa tem o propósito de compreender as características exibidas por um determinado grupo, acessando as opiniões, crenças e atitudes de seus membros. Em uma pesquisa qualitativa e descritiva, os sujeitos abordados dentro de um universo tendem a contribuir de forma essencial para o escopo e os propósitos estabelecidos.

O acesso ao leitor se deu por meio de entrevistas apoiadas na história de vida típica do leitor. Na ótica de Minayo (1994), esse método tem por objetivo compreender o setor específico da experiência de leitura das histórias em quadrinhos de super-heróis e as possíveis relações estabelecidas pelos leitores entre aquilo que fora lido e as aplicações do mesmo conhecimento em suas próprias vidas. A entrevista com os leitores maiores de 18 anos se deu em dois países e quatro cidades: nos Estados Unidos nas cidades de Urbana e Champaign (Illinois) e no Brasil nas cidades de Belo Horizonte (Minas Gerais) e Goiânia (Goiás). Os leitores foram abordados no ano de 2015 nos Estados Unidos e no Brasil em 2016. Foram entrevistados 14 norte-americanos e 30 brasileiros. A amostra de participantes variou de acordo com o critério de saturação, o qual, segundo Morse *et al.* (2002), contempla o acúmulo de experiências do entrevistador, como pessoa capaz de estimar o ponto em que as informações obtidas pouco ou nada mais acrescentem em termos de relevância ao tema ou aos objetivos de pesquisa.

Para comprovar as possíveis formas como a leitura dos quadrinhos é utilizada, solicitou-se aos entrevistados que, ao final da entrevista, descrevessem situações nas quais eles se lembravam de haver revocado, de alguma forma, algo lido em uma ou mais das histórias em quadrinhos.

5 O QUE O LEITOR DE QUADRINHOS DE SUPER-HERÓIS TEMA DIZER

Para investigar o leitor de histórias de ficção, é preciso desprender-se de preconceitos e encarar o leitor das histórias em quadrinhos de super-heróis como um sujeito social no exercício da leitura, não meramente um espectador atrelado a uma narrativa questionável. Faz-se necessário considerar tal leitor como sujeito cognoscente, aquele que estabelece a apropriação, ressignificação das informações dos contextos contidos em leituras, relacionando-os ou não a sua vivência cotidiana.

A leitura das histórias em quadrinhos do gênero super-heróis pode ser encarada como uma forma de manifestação da ação humana. Credita-se isso ao fato de que tal leitura não deve ser vislumbrada exclusivamente como uma ação despreziosa, uma

leitura isolada, sem implicações ou ramificações para o leitor que dela se vale. O fascínio é real, portanto, a pesquisa também visa analisar os significados das ações desempenhadas pelos personagens presentes nos quadrinhos perante seus leitores, bem como a interpretação de tais significados permite ao leitor traçar paralelos entre o conteúdo lido e as situações ocorridas em suas próprias vidas, abrindo assim a possibilidade do emprego de situações de uma na outra. É preciso salientar que a pesquisa não teve qualquer intenção de analisar o conteúdo, valores ou estética literária: o foco era, sob a égide da Ciência da Informação, verificar se o leitor de histórias em quadrinhos apropria-se de informações desse formato de publicação de histórias de ficção.

Para melhor contemplar os leitores e a possível introjeção do conhecimento veiculado em suas páginas, recorreu-se à antropologia hermenêutica de Geertz (2008), já que tal corrente de estudos leva em consideração a Ciência por aqueles que a exercem. Nesse caso, aplica-se tanto a descrição simples quanto a densa, conforme postuladas por Geertz, como um esforço que visa à captura e à compreensão dos significados e interpretações que o leitor confere à leitura realizada. É justamente o emprego de ambas as descrições a chave pela qual o sujeito leitor pode descrever a introjeção de conhecimento, tendo por base as inferências que ele realiza com tal conhecimento em sua vivência, sua realidade e em seu contexto social e cultural.

Para melhor desvelar a apropriação e o possível e subsequente emprego de conteúdo veiculado em uma ou mais histórias em quadrinhos, foi solicitado aos leitores que apontassem quais personagens eram os seus favoritos, podendo citar heróis, vilões, anti-heróis ou mesmo personagens sem nenhum tipo de poder ou capacidade sobre-humana, mas que de alguma forma fizessem parte constituinte do universo das editoras e gênero das histórias. Em seguida, propôs-se que refletissem e compartilhassem os motivos pelos quais aqueles mesmos personagens escolhidos eram os seus favoritos. De posse dessas informações, foi indagado a cada um deles se haviam lembrado deles pelo menos em uma situação em que empregaram um ou mais conhecimentos de falas, atitudes, exemplos ou posturas de um personagem das histórias em quadrinhos em suas vidas.

O estabelecimento de conexões daquilo que fora lido nos quadrinhos com acontecimentos de suas próprias vidas também poderia revelar o quão cientes eles se encontravam dessas correlações. A pesquisa sempre tomou cuidado em não generalizar as respostas obtidas a respeito das experiências de leitura relatadas, buscando sempre investigar e apresentar as possíveis congruências presentes nos relatos compartilhados pelos diversos leitores entrevistados, já que eles eram de diferentes países, culturas, experiências e históricos de vida.

A título de ilustração, são transcritos alguns depoimentos, no Quadro 4, Quadro 5 e Quadro 6.

Quadro 4 – Leitor norte-americano

Idade: 39 anos	Estado civil: solteiro (noivo)
Profissão: analista de segurança da informação	Naturalidade: Urbana, Illinois, EUA
Formação: Bacharelado em Química	Personagem favorito: Super-Homem
<p>Depoimento: “[...] Nós todos queremos as mesmas coisas, nós queremos um local legal para nossas crianças crescerem. Queremos uma vida segura, onde sejamos livres de medo ou perigo. Mais ou menos, nós somos o mesmo, não importa de onde nós viemos [...]. O sentimento em geral que eu tenho quando leio quadrinhos, do Super-Homem em particular [...], embora ele seja ligado aos Estados Unidos, ele não protege apenas os Estados Unidos, ele protege o mundo [...] ele não liga se você é de Bangladesh; ele vai parar um tornado lá. Da mesma forma se ele ocorresse em Miami. Toda vida é preciosa neste sentido, e tem valor.”</p>	
<p>Descrição Simples: este leitor apontou um traço tido como característico do Super-Homem, que é a capacidade de tratar todos os seres humanos de forma justa e igualitária, sem nenhum tipo de distinção e independentemente de traços culturais. Embora o personagem possua vários traços que o conectam de alguma forma aos Estados Unidos — as cores de seu uniforme, a defesa dos valores que nortearam a independência daquele país, dentre outros — o Super-Homem não limita suas ações e seu heroísmo ao território e ao povo norte-americanos.</p>	
<p>Descrição Densa: Apesar das diferenças culturais que marcam as sociedades humanas, a humanidade possui alguns valores genéricos e desejos em comum, como os citados pelo próprio leitor: “[...] nós queremos um local legal para nossas crianças crescerem. Queremos uma vida segura, onde sejamos livres de medo ou perigo”. E o Super-Homem é um personagem identificado com os ideais de liberdade e igualdade entre os homens. Vale lembrar que ele é um alienígena no planeta Terra, mas agir de modo a proteger a humanidade da injustiça, do crime e de outras mazelas como um todo é um valor mais que universal. O próprio leitor ressalta isso com outro exemplo: “[...] ele protege o mundo, sabe? Ele não liga se você é de Bangladesh; ele vai parar um tornado lá. Da mesma forma se ele ocorresse em Miami. Toda vida é preciosa”.</p>	

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Quadro 5 – Leitor de Belo Horizonte

Idade: 34 anos	Estado civil: casado
Profissão: professor de Biologia (ensinos Fundamental e Médio)	Naturalidade: Belo Horizonte, MG
Formação: Bacharelado e Licenciatura em Biologia	Personagem favorito: Homem-Aranha
<p>Depoimento: “[...] muito do curso que eu fiz na graduação, que é Ciências Biológicas [...] tem a ver com o quadrinho. Tem muita inspiração na própria formação do Peter Parker como cientista, né? A forma como ele lidava com a ciência, aplicando-a na vida prática, utilizando em favor dele [...]. Me inspirou, na época do Ensino Médio, a gostar dessas matérias, me dedicar a elas e, na graduação, buscar este caminho das ciências.”</p>	
<p>Descrição Simples: o leitor credita uma parcela significativa de sua opção por escolher profissionalmente uma carreira ligada à ciência e à docência a Peter Parker, o alter-ego do Homem-Aranha. A formação e as histórias do personagem, mesmo no seu início na fase colegial, sempre foram ligadas às ciências, sendo ele retratado como um adolescente <i>nerd</i> com grande desenvoltura em Biologia, Química e Física, ciências correspondentes ao estudo veiculado no Ensino Médio.</p>	
<p>Descrição Densa: traçar e reconhecer o paralelo entre a leitura das aventuras do Homem-Aranha, permeadas por princípios e aplicações da ciência, e sua própria escolha por seguir profissionalmente uma carreira que envolve a ciência, é um fator de destaque por si só, já que comprova o subsequente emprego — a inspiração, ainda que parcial — de um personagem favorito como base para proceder a uma escolha em um momento importante da vida, na transição entre o Ensino Médio e o Superior. Indo além do reconhecimento, o leitor endossa seu processo de escolha e seu regozijo no estabelecimento desse paralelo, acrescentando pouco à frente, no mesmo depoimento: “[...] o fato é que, querendo ou não, quando eu li essas histórias, eu me senti agraciado, no sentido de que, vê-lo dando aula na mesma realidade que eu dou, me faz entender um pouco que o meu trabalho é tão importante quanto aquele que, ficcionalmente, ele estava fazendo nos quadrinhos. [...] eu me vi um pouco retratado, certamente, e isso me fez compreender a importância que eu tenho como professor, apesar da sociedade dizer, ou, pelo menos, valorizar o contrário”.</p>	

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Quadro 6 – Leitor de Goiânia

Idade: 28 anos	Estado civil: casada
Profissão: professora universitária e de nível técnico	Naturalidade: Goiânia, GO
Formação: Bacharel em Redes de Comunicação. Mestre em Engenharia da Computação	Personagem favorito: Batman (citou outros personagens)
<p>Depoimento: “As artes marciais, por exemplo, o Batman [...] a Elektra, e vários outros personagens me influenciaram a gostar de esportes, principalmente artes marciais, tanto que eu fiz, durante dois anos, eu fiz Kung Fu [...] um dos golpes do Batman, por exemplo, parece muito com Muay Thai” — a entrevistada levantou o antebraço direito e mostrou com a mão esquerda qual parte do corpo deveria acertar o oponente — “que é a joelhada [...] e o Punho de Ferro [...] usa muito de Kung Fu, pelo menos eu vejo ali alguns golpes que eu aprendi no Kung Fu que eu vejo o Punho de Ferro aplicando, assim como a Elektra. E aí quando [...] vê o Super-Homem lutando” — entrevistada ri enquanto fala — “[...] já vê que não tem técnica, né? Parece não ter técnica” — entrevistada finge socar a palma da mão esquerda com a mão direita cerrada — “é só aquele famoso socão da roça”.</p>	
<p>Descrição Simples: a leitora afirma que o personagem Batman — e também mais alguns outros — acabaram por se destacar para ela pelas suas habilidades de luta, ressaltando o quanto eles “[...] me influenciaram a gostar de esportes, principalmente artes marciais [...] durante dois anos, eu fiz Kung Fu”. Ela também confirmou que deu início à prática desse estilo de luta após ter começado a ler as histórias em quadrinhos.</p>	
<p>Descrição Densa: sendo perguntada se conseguia visualizar um ou mais paralelos entre o domínio e a aplicação das artes marciais pelo Batman e os demais personagens dos quadrinhos, e o quão fidedigna seria essa reprodução nos quadrinhos, tendo por base de comparação praticantes de artes marciais no mundo real, a leitora respondeu afirmativamente. Ser conhecedora e praticante de uma arte marcial acabou por creditar à leitora a visão ímpar de algumas situações em que personagens são colocados em luta corporal. E, ao contemplar as posturas com que são retratados nos quadrinhos, ela conseguiu não apenas identificar e correlacionar algumas das técnicas de luta por eles demonstradas como pertencentes às artes marciais, mas também apontou a diferença entre um golpe aplicado por alguém que domina técnicas de luta, como os personagens Batman (DC Comics), Punho de Ferro e Elektra (Marvel Comics), e o golpe de alguém que não estudou ou treinou luta corporal — Super-Homem (DC Comics) — acabando por desferir golpes sem uma técnica apropriada.</p>	

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impossível conjecturar que qualquer leitor, ao deparar com um texto, chega a ele sem trazer consigo seu histórico de leituras, de informações e de conhecimento previamente adquiridos, seja por leituras prévias, seja por outras formas de obtenção e introjeção do conhecimento, inerentes ao cotidiano e à vida humana. O aporte cognitivo do leitor, fruto de sua vivência sociocultural e de seu modo de compreender os fatos e acontecimentos a que é exposto, faz com que ele, ao apreender o conteúdo de uma ou

mais narrativas em sua consciência, acabe por transformá-la, graças ao processo de novas informações, advindas de novas leituras. Tal processo pode acarretar alterações de conceitos conquistados em momentos anteriores e que porventura estivessem consolidados para esse leitor, ou mesmo reforçar ideias e princípios introjetados e aceitos anteriormente.

Como expoente da compreensão sobre o ato da leitura, Iser (1994) demonstra a força que um texto ou narrativa é capaz de exercer perante seu leitor. Para o autor, a leitura é definida como uma ação, em que o receptor — o leitor — recebe uma oportunidade de agir de forma a repensar e ressignificar conceitos por meio da ação realizada, com reflexões e inferências em seu convívio cultural. Sua conclusão é que um texto não demonstra possuir uma exclusividade de sentido em si próprio, o que faz com que o leitor assuma um papel fundamental junto à atribuição de significado a uma ou mais leituras realizadas.

Silva (2005) pontua a questão do sentido como uma preocupação-chave nos estudos de Geertz, já que este defende uma perspectiva antropológica interpretativa, notabilizada também pela compreensão e interpretação dos sentidos que um grupo, conjunto ou comunidade de seres apresenta em relação aos atos que exibem. A antropologia hermenêutica de Geertz (2008) contribuiu significativamente para compreender os significados que os leitores entrevistados fornecem à leitura, empregando na pesquisa perguntas voltadas para a compreensão das descrições simples e densas, que apontaram as apropriações relatadas pelos leitores, relacionadas a passagens específicas dos quadrinhos ou dos super-heróis. Citaram exemplos em que se basearam para revelar e demonstrar seus próprios comportamentos e percepções, em decorrência do conteúdo absorvido via leitura e reaplicado em um ou mais momentos de suas vidas.

Ao considerar a história em quadrinhos de super-heróis como uma forma de texto e de narrativa que traz informações, não se pode dissociá-la do mesmo raciocínio, ou seja, que ela proporciona conhecimento ao seu leitor. Os depoimentos coletados junto aos leitores da Marvel e da DC Comics na pesquisa relatada evidenciam tal fenômeno, pois demonstram que o leitor tem consciência da interpretação dos fatos e das posturas demonstradas pelos personagens, lembrando passagens lidas quando encararam eventos

comuns com seu cotidiano. Refletem sobre aspectos constituintes da própria realidade vivenciada, não demonstrando assim exclusividade de sentido retido em si mesmos, mas o efetivo paralelo entre ficção e realidade, a partir da interpretação do conteúdo retratado nos quadrinhos e reaplicado em suas vidas. Por meio do estabelecimento de paralelos com sua realidade, ou mesmo como fonte de inspiração, ainda que parcialmente, utilizam o conhecimento inclusive para a tomada de decisão em momentos similares pelos quais passaram.

A teoria da descrição densa de Geertz (2008), aplicada na pesquisa, certamente permitiu obter dos leitores de quadrinhos o olhar crítico sobre a leitura efetuada, seus personagens, os contextos retratados e outros elementos apontados e ressaltados pelo leitor. Foram capazes de relatar a atenção dada a um determinado fato narrado e sua influência, para que, dentro de seu próprio contexto social, pudesse ser empregado como uma alternativa de lidar com uma realidade similar.

As histórias em quadrinhos de super-heróis podem contribuir para o leitor somar informações aos seus conhecimentos, pois os entrevistados foram capazes de relacioná-las tanto a fatos relativos à sociedade em que vivem quanto a reflexões sobre si mesmos. As descrições dos depoimentos apresentados (RAMOS, 2017) apontam que os leitores de quadrinhos são sujeitos ativos e críticos, certamente conforme seus valores e cultura, e exibem capacidade de se apropriar dos conhecimentos veiculados nas páginas das histórias, estabelecem conexões entre a vivência e respectivos conteúdos disponibilizados, possibilitam reflexões próprias quanto ao seu impacto e, diante daquele novo conhecimento, as comparam com sua realidade sociocultural.

Os leitores retrataram, até com certa facilidade, a maneira como suas percepções e interpretações, tanto dos acontecimentos narrados quanto de seu próprio mundo, podem se conectar. Tal evidência fica clara ao se verificar, pela análise dos relatos, a conexão entre o acontecimento narrado no quadrinho e a situação semelhante ocorrida na vida do leitor.

Após a análise de todas as falas das entrevistas em ambos os países — Brasil e Estados Unidos —, foi possível identificar determinadas convergências de tipos de informações revocadas das leituras, em situações narradas pelos leitores. Destacam-se com

maior evidência cinco focos, agrupados e categorizados pela semelhança das situações relatadas, para facilitar a análise e a compreensão das narrativas. Nas áreas de conhecimento representadas, há uma série de alterações necessárias, a saber:

- a) **Psicologia:** relatos que revelam situações em que o leitor revoca algum personagem ou mesmo trecho de alguma leitura, visando auxiliar a superar algum momento difícil na sua vida. Alguns destaques de personagens: Homem-Aranha e seu tio Ben, Batman, Lanterna Verde;
- b) **Filosofia:** revocação de personagens tachados pelos leitores como introspectivos ou filosóficos, que narram suas dúvidas e o caminhar na vida, seu papel “no cosmos”. Alguns destaques de personagens: Warlock, Doutor Estranho, Surfista Prateado;
- c) **Religião:** estabelecimento de paralelos entre suas condutas religiosas e de personagens que professam alguma fé. Alguns destaques de personagens: Sentinela/Bob Reynolds, Thor;
- d) **Política:** menções a passagens da leitura ficcional, contudo locadas em países verdadeiros. Lembraram-se de ações políticas e expuseram seus posicionamentos sobre temas como autoritarismo, liberdade e desigualdade entre os povos. Alguns destaques de personagens: Super-Homem, Capitão América;
- e) **Tecnologia:** a lembrança de fatos relativos a novas tecnologias não poderia deixar de ser muito lembrada pelos leitores. Porém, eles uniram os fatos ou situações lidas a sua vivência, como atividade profissional, ou fatos da vida que os atraem, como robótica, mecânica, nanotecnologia, biologia. Alguns destaques de personagens: Homem de Ferro/Tony Stark. Cyborg.

Tais constatações revelam que as informações introjetadas pelos leitores podem ser categorizadas conforme seu uso, considerado relevante para futuras pesquisas sobre leitura. Dessa forma, ratificam-se também os diversos elementos e fatores presentes nos quadrinhos, como fenômenos sociais e culturais, bem como a interpretação conferida por eles às ações proferidas em um ou mais contextos de natureza semelhante.

Ainda há muito a se descobrir quanto à leitura das histórias em quadrinhos de super-heróis e as possíveis apropriações de informações e os impactos na vida de seus leitores. Mesmo porque, em virtude da ainda diminuta quantidade de estudos disponíveis que abordam os quadrinhos em seus mais variados gêneros, formatos, personagens e público leitor, muito ainda deve ser visto, analisado e argumentado. A comprovação de uma reflexão desse porte foi possível graças às noções e estudos dos autores citados advindos da área das Ciências Sociais e Humanidades, associados aos construtos da Ciência da Informação, que permitiram a interpretação e compreensão de alguns dos sentidos que os leitores de histórias em quadrinhos forneceram na pesquisa e como eles reaplicam o sentido adquirido na leitura em suas vidas.

Como uma das primeiras investigações da Ciência da Informação sobre o tema histórias em quadrinhos de super-heróis sob a ótica de quem lê, acredita-se que a pesquisa tenha apresentado noções inéditas referentes ao conhecimento desse leitor e, principalmente, a valoração que ele credita aos sentidos que extrai das histórias. Reforça-se, assim, o convite ao desenvolvimento de mais estudos e pesquisas sobre informação e leitura, que possam dar continuidade às descobertas sobre a capacidade de diálogo entre o sujeito leitor e as informações percebidas na leitura de quadrinhos.

REFERÊNCIAS

CAPURRO, Rafael. Hermeneutics and the phenomenon of information. *In*: MITCHAM, Carl (ed.). **Metaphysics, epistemology and technology**: research in philosophy and technology. New York: Elsevier, 2003. v. 19, p. 79-85. Disponível em: <http://www.capurro.de/ny86.htm>. Acesso em: 21 dez. 2019.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Leitura e cognição: possíveis entrelaçamentos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 7., Marília, 2006. **Anais eletrônicos** [...]. Marília: Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Unesp, 2006. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/vienancib/paper/viewFile/2369/1500>. Acesso em: 24 jun. 2020.

EISNER, Will. **Quadrinhos e a arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, abr. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100001. Acesso em: 6 mar. 2019.

ISER, Wolfgang. **The act of reading: a theory of esthetic response**. Baltimore: J. Hopkins Univ. Press, 1994.

KROOPNICK, Steve. **Comic book superheroes unmasked**. Burbank: History Channel, 2003. Programa de TV (93 min.). Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Ygx_rUJ3XaI. Acesso em: 10 ago. 2019.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORSE, Janice M. *et al.* Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. **International Journal of Qualitative Methods**, New York, v. 1, n. 2, p. 1-18, June 2002.

RAMOS, Rubem Borges **Teixeira. Com grandes poderes, vêm grandes responsabilidades**: um estudo etnometodológico sobre o leitor e a leitura de histórias em quadrinhos de super-heróis da Marvel e DC Comics. 2017. 253 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Rubens Alves da. Entre “artes” e “ciências”: a noção de performance e drama no campo das Ciências Sociais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 24, p. 35-65, jul./dez. 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. **Pesquisa acadêmica em histórias em quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2017.

Capítulo 5 – Representações sociais de leitura por usuários de três bibliotecas públicas de Minas Gerais

Marina Nogueira Ferraz

Como citar este capítulo:

FERRAZ, Marina Nogueira. Representações sociais de leitura por usuários de três bibliotecas públicas de Minas Gerais. In: DUMONT, Lígia Maria Moreira (org.). **Leitor e leitura na Ciência da Informação**: diálogos, fundamentos, perspectivas. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. cap. 5, p. 117-138.

Resumo: descreve as representações sociais de leitura de usuários de três bibliotecas públicas do Estado de Minas Gerais, fruto do recorte de uma pesquisa mais ampla, no qual investigou as representações sociais dos sujeitos usuários de biblioteca pública. Utilizou como base teórica a Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Serge Moscovici (1925-2014), que reflete e analisa os fenômenos sociais partindo da premissa de tornar familiar o não familiar. A escolha da Teoria das Representações Sociais para o estudo da visão do usuário sobre as bibliotecas públicas foi uma busca pelo entendimento deste sujeito, na medida em que tal teoria auxilia a reconhecer o saber do senso comum como uma forma de conhecimento compartilhado, que pode ir além das definições e normativas constantes na literatura sobre a área de biblioteca pública e leitura. A opção metodológica foi pela composição de diferentes formas de investigação, sendo elas o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação. O papel social das bibliotecas públicas de Águas Formosas, Rio do Prado e Belo Horizonte está intimamente ligado à noção de livro, lugar de encontro e lugar democrático. Dentro do ícone livro insere-se a dimensão leitura, que esteve presente em muitos momentos na fala dos sujeitos e foi explicitada por um valor que ultrapassa o conhecimento das letras e de acesso à informação, que se transforma em uma forma de autoconhecimento, elaboração do mundo circundante e transformação social. A dimensão da leitura nesses contextos está intimamente ligada à instituição biblioteca, seja ela pública ou escolar. A família também desempenha papel fundamental nessa equação, sendo uma das grandes responsáveis pelo incentivo ao gosto pela leitura desde a infância.

1 INTRODUÇÃO

Biblioteca e leitura são dois conceitos intrinsecamente ligados, sendo a leitura um fenômeno disseminado em todos os âmbitos da sociedade. Abordaremos a questão da leitura, no entanto, relacionada à questão das bibliotecas, mais especificamente as bibliotecas públicas. Entretanto, o que você leitor irá perceber, é que não é possível debater sobre leitura sem falar de família e de escola. Este capítulo é parte de uma pesquisa mais ampla (FERRAZ, 2018), na qual vários aspectos das bibliotecas públicas foram analisados e por ser agente constituinte e motivador das bibliotecas, a leitura foi o destaque.

Para apreensão das dimensões da leitura presentes nos discursos e no imaginário dos usuários das bibliotecas públicas, optamos por nos ancorar na Teoria das Representações Sociais, desenvolvida pelo psicólogo romeno Serge Moscovici (1925-2014), na década de 1960. Para Moscovici, a Teoria das Representações Sociais permite conhecer a construção do conhecimento à medida que se desvela nas relações sociais. A escolha da Teoria das Representações Sociais para o estudo da visão dos usuários sobre as bibliotecas públicas e a leitura foi uma busca pelo entendimento deste sujeito, na medida em que esta teoria auxilia a reconhecer o saber do senso comum como uma forma de conhecimento compartilhado, que pode ir além das definições e normativas constantes na literatura sobre a área de biblioteca pública e leitura.

O conhecimento socialmente construído proposto por Moscovici é transmitido de geração para geração e é influenciado também por valores, motivações e normas sociais. Mas não é qualquer conhecimento que pode ser definido como representação social.

Mas somente aquele que faz parte da vida cotidiana das pessoas, através do senso comum, que é elaborado socialmente e funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade. É um conhecimento prático que se opõe ao pensamento científico, porém se parece com ele, assim como os mitos, no que diz respeito à elaboração destes conhecimentos a partir de um conteúdo simbólico e prático. (ALEXANDRE, 2004, p. 127).

Este capítulo, após a breve introdução, está organizado em quatro momentos, antes de concluirmos a discussão. Os aspectos teóricos foram enriquecidos com os relatos de

entrevistas e questionários dos usuários que participaram da pesquisa, concedendo verdade e humanidade às discussões teóricas.

2 LEITURA: DA INFÂNCIA À IDADE ADULTA

O incentivo ao gosto pela leitura se configura como um serviço primordial das bibliotecas públicas, uma vez que o acesso à informação na sociedade está consolidado, basicamente, pela letra registrada. Percebe-se que, na maioria das bibliotecas, essas ações de incentivo à leitura são voltadas para as crianças, o que representa uma grande missão e deve ser cuidada para que se tornem, realmente, um meio de contato com o objeto livro e demais suportes da escrita, apresentando o mundo de possibilidades que neles residem.

As implicações da leitura para bebês e crianças são objeto de estudo de pesquisadores, que consideram os aspectos subjetivos, cognitivos, sociais e de experiência com a linguagem e com as narrativas. Todas essas vertentes contribuem para que os programas de incentivo à leitura nas bibliotecas públicas sejam cada vez mais debatidos e cuidadosamente pensados. Ler para as crianças se mostra como uma das formas mais valorosas de aproximá-las dos livros e de toda a atmosfera que os envolve.

Talvez, por sermos parte de uma saga escrita com palavras, precisamos ser nutridos não só leite, mas também com estes invólucros — histórias, contos, poemas — onde se encontram os que estão chegando agora, os que chegaram há muito tempo e os que já se foram. Ler é, no fundo, estabelecer diálogos entre os que estão aqui e agora com os que moram longe ou morreram e os que estarão vivos quando estivermos mortos. É tornar visível e audível o invisível e o inaudível: por isso, talvez, as crianças peçam, queiram, necessitem que leiamos para elas. Precisam ser envolvidas, decifradas, acompanhadas, consoladas pelas palavras. Precisam também dar nomes a tantas sombras e tantas coisas indizíveis. (REYS, 2017, p. 47).

A relação entre o bebê e o objeto livro pode ser iniciada nos primeiros momentos de aprendizagem, por meio da dimensão sensorial, o que fortalecerá este vínculo, como comenta Baptista:

Já nesses momentos iniciais de aprendizagem e de brincadeiras com os sons e as palavras, podemos introduzir o livro infantil. No início, os livros serão objetos a serem explorados nas suas dimensões físicas. O bebê buscará perceber a textura, o peso, o formato, o tamanho e até mesmo o seu sabor. Entretanto, sob a mediação de leitor proficiente, os bebês vão descobrindo que aquele objeto cultural possui especificidades e, sobretudo, maneiras muito diferentes de ser usado, que requer estratégias diferenciadas de interação. Ao ser motivado a

relacionar o que vê no livro com aquilo que o mediador lhe apresenta, inicia-se o bebê na representação, condição eminentemente humana. (BAPTISTA, 2017, p. 65).

A pesquisadora Tereza Colomer, especialista em literatura infantil e juvenil, discute em seus livros o papel da escola e das bibliotecas no incentivo à leitura para crianças e adolescentes. Em uma de suas passagens ela declara que a criança deve dedicar tempo à leitura silenciosa e solitária, e a escola e os pais devem proporcionar estes momentos.

As vantagens de dedicar um tempo à leitura individual e silenciosa podem resumir-se às seguintes:

- a) permite a prática autônoma da escolha do livro e proporciona a percepção de si mesmo como leitor;
- b) concede tempo necessário para desenvolver as distintas habilidades do ato de leitura;
- c) desafia o leitor a resolver sozinho as dificuldades do texto, com a vantagem de que pode recorrer facilmente ao professor ou aos colegas para solucioná-las;
- d) a possibilidade de reler algumas das obras, ou de ler alguns títulos de uma mesma série, promove a rapidez da leitura e assimilação dos progressos realizados. (COLOMER, 2017, p. 102).

Farias, Renó e Medina (2017, p. 156) se aprofundam na discussão, introduzindo a questão do tempo mediado pelo consumo e pela exigência de produtividade, e que na relação com a leitura deve ser deixado em segundo plano para que o contato verdadeiro com o texto aconteça.

A leitura exige suspensão do tempo produtivo, pelo menos desse que tem que render e demonstrar resultados a todo momento. Para ler com e para uma criança, é necessário parar. É preciso calma para manusear e apresentar a ela o livro, as ilustrações, os autores. A própria leitura se faz com vagar, escutando a criança, observando seus gestos, convidando-a a participar daquele momento. Todas as interrupções, falas, risos e comentários precisam ser ouvidos e considerados. E isso exige tempo [...]. Assim, entendemos que a suspensão do tempo produtivo é a primeira condição para a leitura com crianças. Na biblioteca, isso significa ter pessoas que compreendam essa questão e que se dediquem, afetivamente, à infância, ouvindo as crianças, falando com elas, partilhando leituras, conversando sobre livros e despertando nelas o interesse de conhecer o mundo imenso guardado pela escrita. Tudo isso na medida do desejo e do desenvolvimento cognitivo dos pequenos, mediado e estimulado pela boa formação dos profissionais. (FARIAS; RENÓ; MEDINA, 2017, p. 156).

Apesar do público infantil ser o foco principal das ações de incentivo à leitura na maioria das bibliotecas, esta atividade também deve voltar seu olhar para todos os públicos que a frequentam.

Seria conveniente que as bibliotecas públicas desenvolvessem programas motivadores da leitura entre os diferentes segmentos da sociedade, especialmente para os leitores relutantes e cujo nível de autonomia do comportamento de ler seja baixo. (ARAÚJO, 1985, p. 109).

Tal diversidade de público e a necessidade de se contemplar todos eles com ações de incentivo à leitura, foi comentada por Santa Maria (2011, p. 57), pois, para a autora, “outros públicos da biblioteca como os jovens, mães, adultos, idosos, pessoas reclusas em prisões e hospitais, todos a partir do nascimento até a velhice podem se beneficiar de tais programas.”

O papel social da leitura ganha relevância quando se considera que ela é “um dos meios mais eficazes para a expansão do pensamento crítico e de acesso à cultura e aquisição de experiências.” (ARAÚJO, 1985, p. 116).

Os programas de incentivo à leitura, assim como todos os serviços oferecidos pelas bibliotecas públicas, sofrem a influência das características da comunidade em que estão inseridos. E ainda que existam características que possam homogeneizar os sujeitos, a experiência leitora é particular e subjetiva. Dumont discute esse assunto:

Os paradigmas da leitura, válidos para uma comunidade de leitores, num momento e num lugar determinados, comportam modos específicos. A sua caracterização é, portanto, indispensável a toda abordagem que vise reconstruir o modo como os textos podem ser apreendidos. Torna-se imprescindível lembrar que essas singularidades não advêm necessariamente de uma homogeneidade: são pessoas bem diferentes que se assemelham porque são obrigadas a pertencer a uma classe [...]. Porém, o real sentimento de pertencer a uma comunidade — os companheiros, a cidade, a turma — não destrói, não elimina as diferenças de sensibilidade, de sistemas de valores. (DUMONT, 2001, p. 47).

Lankes (2016) também nos alerta que a biblioteca pública, por ser um local democrático de leitura, deve permitir as pessoas lerem o que for de sua escolha e que não é papel da biblioteca dizer o que deve ou não ser lido.

O incentivo à leitura é um trabalho constante e importante nas bibliotecas públicas e para muitos sujeitos pode ser a única oportunidade de ser inserido na cultura mediada pela letra registrada. A biblioteca pública não está sozinha na cadeia de formação de leitores, que conta também com a família e com as bibliotecas escolares. No entanto, ao considerar uma família não leitora, além da deficiência de grande parte das bibliotecas

escolares, é papel da biblioteca dizer o que deve ser lido ou não ser lido, porém, ainda há um aspecto a ser explorado:

Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania. (PÉTTT, 2009, p. 19).

A autora enfatiza e reforça a importância das bibliotecas públicas e de bibliotecários, mediadores de leitura e educadores de modo geral, na luta contra os processos de exclusão e segregação. Cabe ao bibliotecário sim o papel de protagonista, no sentido de ampliar o debate e as reflexões em torno da apropriação de temáticas demandadas pelos leitores, além de incentivar outras, para ampliar o espectro de informações dos sujeitos leitores.

3 METODOLOGIA

A pesquisa sobre as representações sociais se caracterizou com uma base qualitativa e descritiva. Foram pesquisadas três bibliotecas mineiras: Biblioteca Pública Maurício Marcondes Coelho em Águas Formosas (Vale do Mucuri), Biblioteca Pública Municipal Marciolino Ferreira Porto, em Rio do Prado (Vale do Jequitinhonha) e Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais em Belo Horizonte (região central da cidade e do estado). As duas bibliotecas públicas municipais do interior de Minas Gerais possuem o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de suas regiões.

A pesquisa investigou as representações sociais dos sujeitos usuários das bibliotecas públicas das três, tendo como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais. Na literatura sobre Representações Sociais há uma grande discussão sobre os métodos de apreensão da realidade sob sua perspectiva.

Para esta pesquisa optamos pela composição de diferentes formas de investigação. Foram utilizados o questionário, tendo como conteúdo o teste de evocação de palavras, informações socioeconômicas e questões abertas; a entrevista semiestruturada em profundidade e a observação da rotina das bibliotecas.

A escolha da amostra do estudo foi não probabilística, por conveniência, com pessoas maiores de 12 anos de idade. Participaram 50 usuários que responderam ao questionário e 3 usuários que participaram da entrevista semiestruturada em profundidade.

A maior parte dos participantes tem idade entre 30 e 59 anos, seguido da faixa etária de 12 a 29 anos.

Para analisar o conteúdo das questões abertas do questionário e também das entrevistas e das observações, utilizamos a análise de conteúdo. Já o núcleo central das representações sociais foi identificado por meio da análise prototípica.

4 LEITURA: UM QUADRO QUALITATIVO

A pesquisa teve como um dos objetivos apreender a representação social de leitura por pessoas que utilizam as bibliotecas públicas de cidades mineiras. A partir dos resultados elegemos a categoria “Leitura”, subdividida em cinco subcategorias. A seguir, apresentamos cada uma destas facetas, elucidando com relatos dos próprios participantes da pesquisa. Os grifos presentes nas falas dos sujeitos que participaram da pesquisa foram intencionais, com o propósito de destacar o conteúdo pertinente à categoria. Os relatos na íntegra estão descritos na pesquisa que deu origem a este texto (FERRAZ, 2018) e foram organizados conforme a estrutura do Quadro 7.

Quadro 7 – Categoria: leitura

CATEGORIA	LEITURA
SUBCATEGORIA	a) incentivo b) gosto c) escrita d) conversas sobre livros e) afeto pelo livro

Fonte: adaptado de Ferraz (2018)

A categoria LEITURA lista as subcategorias mais expressivas identificadas na pesquisa de campo com os leitores. O incentivo à leitura pela família, o contato com os livros na escola e em casa e a possibilidade de frequentar uma biblioteca pública permitem que o gosto pela leitura provoque sentimentos e sensações, tanto com os livros em si, quanto com os personagens, passando a fazer parte do cotidiano dos usuários. Os relatos dos entrevistados demonstram que cada leitor possui sua trajetória leitora, tem em sua

memória o primeiro contato com a leitura e possui sua forma individual de lidar com o mundo de possibilidades que se abre por meio deste hábito.

O gosto pela leitura, o hábito de ler e a frequência às bibliotecas acabam fazendo parte do dia a dia das pessoas e as conversas sobre os livros passam a ser um de seus assuntos. Alguns sujeitos relataram situações em que determinados títulos foram o motivo para conversas e encontros, bem como o afeto ao "livro", várias vezes demonstrado, pode gerar algo mais, uma ligação afetiva, amizades.

Nos relatos veremos que fica claro o diálogo entre a teoria e prática, nos fornecendo bons indícios de como atuar neste campo importante e desafiador que é o universo da leitura.

4.1 Leitura

Nesta seção apresentaremos os cinco aspectos relacionados no Quadro 7 e que se referem especificamente à temática leitura em bibliotecas públicas, exemplificados por algumas falas de entrevistados.

4.1.1 Incentivo

O gosto pela leitura e posteriormente o hábito de ler precisam ser incentivados desde a primeira infância, como vimos na discussão teórica sobre o incentivo à leitura em bebês e crianças. Tal incentivo parte das bibliotecas públicas, mas também precisa ter como agentes de interlocução e aproximação a família e as bibliotecas escolares. Um dos entrevistados de Rio do Prado contou sobre o papel de sua mãe e da escola em sua caminhada leitora.



Minha infância? **eu sou filho de professora, e, me motivou muito também porque os livros estavam dentro de casa.** E o livro presente dentro de casa naquela época que nem rádio tinha. Então o livro, a viagem do livro, sabe? E a **minha mãe contava histórias, as mais belas histórias** do livro, sabe? Então ela levava o livro, contava as histórias [...] não só eu, mas meus amigos de infância. **A gente tinha o horário de sentar e escutar as histórias.** E isso **eu acho que marcou e o amor à leitura veio disso** e posteriormente a importância da leitura. Até para formação da intelectualidade, na questão da redação, da pontuação, do conhecimento das palavras, a parte de vocabulário, certo? [...] A escola era, apesar da minha escola ter sido durante o regime militar, e que, a gente notava que tinha essa tendência, principalmente nas disciplinas de OSPB e Moral e Cívica. É, tinha o sete de setembro, que era o auge da escola. A marcha, a gente tinha que marchar. Era obrigatório marchar. Tinha os ensaios. A região nossa é muito quente, tinha o calor. Mas, também tinha o outro lado bom da história, na escola, que apesar de eu achar que tinha uma pedagogia tradicional na escola, eu tive professores que, **no meu terceiro ano primário tinha um dia da semana que era só para leitura de poesias. Tinha uma parte, um período, talvez de 7h às 11:30, tinha uma parte deste período que era dedicado à leitura de poesia. Foi aí que eu conheci Manoel Bandeira, conheci um pouco de Castro Alves, Drummond. Conheci um pouco de Tomás Antônio Gonzaga,** que ligado à Inconfidência Mineira, e outros autores. E não só conheci como comecei a criar o amor pela poesia.

O papel de incentivo de uma família leitora também foi evidenciado na fala de outro entrevistado de Belo Horizonte, que atribuiu ao pai sua grande motivação para o estudo e para o hábito de leitura.

Eu lembro que o **meu pai falava assim com a gente: a única coisa que eu posso dar para vocês é educação e eu faço questão que vocês estudem.** E essa era a realidade nossa. **Somos seis irmãos filhos de uma professora aposentada que era uma excelente professora, que morreu aos noventa anos em 2013, recebendo flores dos ex-alunos.** No dia do aniversário dela de 90, dois alunos descobriram onde ela morava, porque ela tinha mudado o endereço, e levaram buquê de flores, falando da importância dela na vida deles. **Mas quem incentivava a gente ler era o nosso pai, que não tinha tido oportunidade de estudar.** Mas nosso pai tinha muita sede de conhecimento. Tanto é que ele me corrigia. Por exemplo, eu estava lá lendo o jornal e lia lá Got e ele me corrigia, ele me corrigia (Goethe). Na verdade, ele vem de uma época que as pessoas buscavam um conhecimento geral maior e ele gostava muito de ler jornal, de entender as coisas. **Comprava caixas de livros pra gente e de gibi. Então eu e meus irmãos, nós tínhamos o incentivo [...]** Mas assim, essa imagem de um pai que se sacrifica para os filhos lerem, estudarem e terem um horizonte ampliado, é uma das imagens mais ternas que eu tenho do meu pai. Então tinha a coleção inteira de Monteiro Lobato, Machado de Assis, Jorge Amado e você via que ele comprava livro a lote. **A gente não tinha dinheiro, mas incentivo pra ler, estudar,** os incentivos que a gente tinha não ficavam a dever para uma classe alta. A gente era uma classe média pobre, não ficava a dever para uma classe alta, não.

Nesse relato percebemos, que apesar das restrições financeiras que a família passava, havia uma valorização da leitura e um esforço dos pais para que os filhos crescessem cercados de livros.

Alguns usuários das bibliotecas públicas, em seus relatos, reconheceram estes locais como o lugar de incentivo à leitura.

Claro que sei da importância do clássico. **Mas como fazer uma criança ler um Machado de Assis se ela vive na televisão? Ela pode começar a ler um John Green [...]** Que ela fosse mais atrativa, especialmente para crianças, pois na infância é melhor incentivar a leitura (Águas Formosas).

A bibliotecária me coloca para ler coisas interessantes para melhorar meu aprendizado. Tipo Shakespeare, Clarice Lispector, Mario Vargas Llosa, os clássicos (Águas Formosas).

Com certeza o mais importante é a atenção dos voluntários aos deficientes físicos. **Tem um clube do livro que acho muito importante.** A presença massiva dos deficientes para discutir o livro (Belo Horizonte).

4.1.2 Gosto

Os sujeitos que frequentam as bibliotecas e participaram da pesquisa demonstraram em suas falas o hábito de ler, tanto na frequência na biblioteca, quanto na leitura estar presente em seu dia a dia.



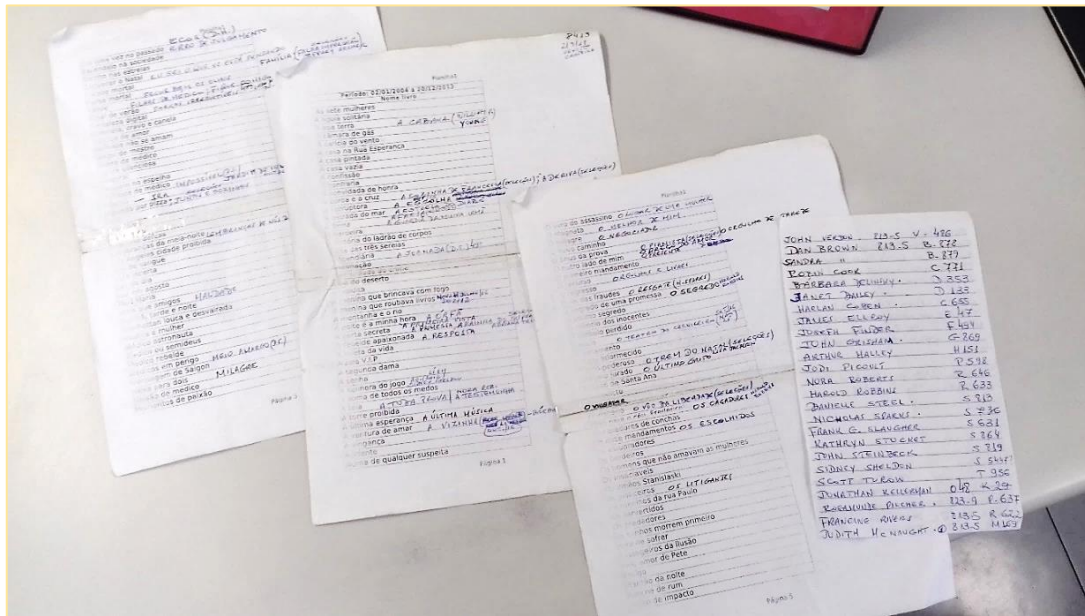
Gosto muito de ler. Encontro o que eu gosto de ler. Grande parte dos livros é antigo ou enciclopédia, às vezes fica difícil, mas na maioria das vezes eu encontro, sim (Águas Formosas).

Eu fui o primeiro cliente de uma funcionária. Vim pegar um livro, Stiletto, de Robbins. No dia em que ela se aposentou eu estava aqui e foi a maior coincidência. Me despedi dela. **Eu trago minha lista dos livros já lidos, pois quando eu acho algum, às vezes já li e não lembro** (Belo Horizonte).

Todo grande livro me faz mudar um pouco. Germinal, Guerra e Paz. Outro dia peguei dois: A vigília inútil e o Pássaro raro. Gostei muito. O livro que mais me marcou chama A solidão humana. (Belo Horizonte).

Um leitor apresentou com orgulho a lista que ele elabora dos livros já lidos, para organização das leituras, ilustrado pela Figura 4.

Figura 4 – Lista de livros lidos por um usuário de Belo Horizonte



Fonte: banco de imagens pessoal (2020)

Na fala de um entrevistado de Águas Formosas, seu interesse pela leitura literária ficou explícito em seu relato minucioso sobre a relação íntima com os personagens, onde fica visível seu diálogo com o autor.

Eu vou mais lá por lazer, às vezes por pesquisa, para encontrar os amigos as vezes e **porque eu amo ler, amo mesmo, muito, muito**. É uma sensação indescritível. Sabe aquela sensação? Não sei se sou só eu, se é normal acontecer isso, **mas quando eu estou lendo eu me identifico com algum personagem**. Não necessariamente com o personagem principal, mas pode ser com o vilão ou com um personagem secundário que pode ser super legal. **Ele pode ser o melhor amigo, enfim, ele pode ser qualquer personagem, eu me identifico, eu me sinto o personagem**. Eu me sinto o próprio personagem dentro da história. **Eu consigo visualizar exatamente o cenário, tudo**. Eu consigo imaginar o que a pessoa está sentindo naquele momento, naquela cena. **Eu praticamente fico viajando, sabe?** Eu amo, amo! Eu me concentro mais na história, sabe? Eu fico me sentindo dentro do livro. E quando eu começo a ler um que eu gosto, pode esquecer. Qualquer pessoa que precisar falar comigo, pode esquecer. Porque eu só largo livro para comer. Enquanto eu não termino, eu não consigo parar. É uma coisa assim que me puxa, que me atrai para o livro. Eu amo ler. Tem vez que mãe me xinga falando: ah, menino, você para de apoiar “essas vistas”, vai dar problema de vista! Eu falo: ô mãe, bate na madeira, não vai dar não.

Uma das leitoras de Belo Horizonte conseguiu, em seu depoimento, expressar a importância da leitura para superação de momentos de perda, evidenciando uma cumplicidade com seus autores preferidos, que se manifesta por um misto de reconhecimento e espanto da obra, delegando a eles o lugar de um guru.

Teve uma época que eu ia quase todo dia. É que, na verdade, eu tenho a carteirinha da SABE*, logo depois que eu fiz a carteirinha **eu fui lá muitas vezes. Lia muito filosofia lá. Fui muito depois que a minha mãe faleceu.**

Você acha que **a leitura de livros filosóficos, de literatura te ajudaram a elaborar a morte da sua mãe?** (Entrevistadora).

Tem um ditado antigo da medicina que serve pra qualquer coisa, que diz: quem só sabe medicina, nem medicina sabe. E, **na verdade, sim.** Eu não posso falar, porque eu não tenho um direcionamento pra ler. **Eu leio um pouquinho disso, um pouquinho daquilo. É uma colcha de retalhos. Mas essa colcha de retalhos, ela pode ser considerada uma rede, que muitas vezes te salva de uma queda.** Então, tem algumas pessoas, que eu não saberia falar da obra delas, mas que eu **já li algumas coisas e pensei: nossa! O Manoel de Barros é um poeta. Mas ele é tão apaixonante para mim** que eu comprei a obra dele. Porque eu acho que ele, **nas poesias dele, me ajuda, assim, a passar pelas coisas difíceis, como a morte da minha mãe, uma angústia do dia a dia.** Então, eu tenho uma resposta assim: eu pego um Guimarães Rosa como se fosse uma bíblia. Eu tenho uma veneração, e tal. Na verdade, eu acho que eu faço isso com a Clarice [Lispector] e com o Manoel [de Barros]. Isso eu já fiz várias vezes com o Manoel. Deixa eu ver o que o Manoel me fala? **Aí eu abro o livro assim, ó!, e falo: nossa, ele explicou tudo aqui, ó?!** (risos).

* Associação dos Amigos da Biblioteca Pública Estadual. O associado tem direito a pegar de empréstimo um número maior de exemplares por um prazo maior também.

4.1.3 Escrita

Outro entrevistado trouxe uma dimensão além da leitura: a escrita e seu incentivo pelas bibliotecas. Além de auxiliar no processo de comunicação de qualidade, a leitura o incentivou a escrever seu próprio livro, que ele classificou como ficção adolescente.



Porque assim, eu leio e eu quero que todo mundo leia. Gente, sério, todo mundo devia gostar de ler. Porque quando uma pessoa fala comigo que não gosta de ler eu me sinto revoltado [...] Carlinhos não gosta muito de ler. Eu comecei a influenciar ele na leitura agora. Mas **Érica ama. A gente escreve livro. Érica escreve, eu escrevo, Carlinhos escreve, mas ele não gosta de ler.** Ele gosta de escrever e ler livro no *Ipad*. Ele não gosta de ler livro físico. Mas eu amo ler livro no geral: físico, ebook, aquele *Wattpad**. Eu e Erica, a gente escreve no *Wattpad*. **A gente vai pra lá, pra trocar ideia. Ela fala: aqui, você acha que está bom este capítulo? Está ótimo! A gente troca ideia, escritor entre aspas.** Esses “escritorzinho”, eu tenho uma ideia na minha cabeça e começo a escrever, achando que vai dar certo (Águas Formosas).

* *Wattpad* é uma comunidade — rede social online — para leitores e escritores escreverem e lerem.

4.1.4 Conversas sobre livros

O gosto pela leitura, o hábito de ler e a frequência a bibliotecas se tornam parte do dia a dia das pessoas, e as conversas sobre os livros passam a ser um de seus assuntos.

Dois entrevistados relataram alguns episódios:



Você já fez amizades ou conheceu pessoas aqui na biblioteca que talvez não conheceria, se não fosse aqui? (Entrevistadora).

Sim, já conheci. Aliás, não só conheci como estreitei relações a partir de uma conversa **sobre o contexto de um livro, sabe?** Isso acontece muito quando tem um livro que, quando a biblioteca tem um livro que todos querem. Então, **aí quem leu fala alguma coisa, quem está lendo comenta outra. E aí vai despertando a curiosidade** (Rio do Prado).

Eu vou muito conversar com a bibliotecária e Ju, porque **eu não sei ler um livro e não deixar de comentar com alguém. Eu leio um livro, eu chego na biblioteca, eu faço uma resenha, não uma resenha exatamente.** Eu conto o livro inteiro para a bibliotecária. Eu falo: Bibliotecária, você quer ler tal livro? Aí ela fala: não. Aí eu falo: então vou te contar. Conto toda a história pra ela. Tem vez que ela fala que quer ler, aí eu falo: mas eu queria tanto te contar. Ela fala: pode contar. Ela sabe que eu gosto de contar. **Eu não consigo, eu conto o livro todo. Todo! Eu conto, eu enceno “os negócios” pra ela.** Eu acho que lá no fundo a bibliotecária acha que eu não sou certo, bem certo. Porque, sério, eu começo a encenar, aí tem as partes que tem dança e eu começo a dançar. Dançar entre aspas, porque a gente não sabe dançar. Mas é isso, a gente tem uma relação muito boa (Águas Formosas).

Outros sujeitos também relataram algumas situações em que determinados títulos foram o motivo para conversas e encontros.

Lembro de uma discussão entre os alunos sobre espiritualidade e religião **com Código Da Vinci** (Belo Horizonte).

Teve um livro que só tinha uma unidade, O mundo de Sofia, que todos queriam pegar emprestado e **quando as pessoas se encontravam na biblioteca, os que já tinham lido começavam a falar sobre o livro e acabavam contando a história do livro.** Com A Cabana aconteceu a mesma coisa (Rio do Prado).

4.1.5 Afeto pelo livro

A consequência de estar próximo aos livros e às bibliotecas proporciona uma ligação afetiva com o livro e em diversos momentos das respostas do questionário este sentimento foi demonstrado.



Os livros maravilhosos que tem aqui. **Eu sou apaixonada pelos livros** que tem aqui (Águas Formosas).

Os livros, porque **se não tivesse os livros não teria biblioteca**. E tem a coisa da infraestrutura que, nossa, não tem muito. Estante, computadores para pesquisa, pois muitas pessoas não têm livros novos (Águas Formosas).

Comecei a frequentar a biblioteca com 5 anos. Meu tio trabalhava e me levava. A convivência com os livros é muito importante. **Não sou de ter muito contato com os humanos, por isso tenho com os livros** (Águas Formosas).

Eu lembro quando eu estudava, que eu pegava várias vezes o mesmo livro e **uma vez quando fui pegar o livro novamente, tinha uma foto minha e 10 reais. Sinal de que só eu pegava esse livro**. Chamava Insônia (Águas Formosas).

Eu acho que **o mais importante são os livros**. Porque biblioteca sem livros não é biblioteca completa (Águas Formosas).

O incentivo à leitura pela família, o contato com os livros na escola e em casa e a possibilidade de frequentar uma biblioteca pública permite que o gosto pela leitura provoque sentimentos e sensações, tanto com os livros em si, quanto com os personagens, passando a fazer parte do cotidiano destes usuários. Cada um com sua trajetória leitora tem em sua memória o primeiro contato com a leitura e possui sua forma individual de lidar com o mundo de possibilidades que se abre por meio deste hábito.

5 LEITURA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A construção do quadro qualitativo das bibliotecas e de seus usuários foi necessária para se chegar ao ponto crucial da pesquisa, ou seja, tentar compreender quais são as representações sociais da biblioteca pelos sujeitos que são usuários da instituição. As

representações extrapolam o universo da leitura, no entanto, estão intrinsecamente ligados.

Para iniciar, foi preciso abordar um conceito proposto por Moscovici (2012), de que o **conhecimento é socialmente construído** e transmitido de geração para geração, influenciado por valores, normas e motivações e que faz parte da vida cotidiana das pessoas.

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 1976 *apud* MOSCOVICI, 2012).

A Teoria das Representações Sociais possui outro aspecto central, que são os processos de pensamento baseados na memória e em conclusões passadas pelos quais se geram as representações: *ancoragem* e *objetivação*.

A *ancoragem* é basicamente um processo de classificação, ou seja, tentamos encaixar o que não é familiar em um lugar familiar e nesse movimento geralmente há um juízo de valor.

Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada [...]. No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela [...]. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. (MOSCOVICI, 2012, p. 61).

Já a *objetivação* é o processo pelo qual

procuramos tornar concreto, visível, uma realidade. Procuramos aliar um conceito com uma imagem, descobrir a qualidade icônica, material, de uma ideia, ou de algo duvidoso. A imagem deixa de ser signo e se torna uma cópia da realidade. (OLIVEIRA; WERBA, 2002, p. 110).

Nesta fase da pesquisa, partimos então para a premissa da Teoria das Representações Sociais, ou seja, tornar familiar o não familiar, por meio dos processos de ancoragem e de objetivação.

Nos depoimentos dos sujeitos entrevistados, percebe-se que o conhecimento sobre a biblioteca e sobre o valor da leitura vem, muitas vezes, **passado de pai/mãe para filho**. Outro tema fortemente ancorado na noção de biblioteca pública foi a categoria **lugar de encontro**. Uma das grandes surpresas da pesquisa foi perceber que muitos sujeitos vão às bibliotecas para encontrar pessoas, conversar, fazendo do ambiente da biblioteca um lugar de lazer e de convivência social.

A biblioteca pública também apareceu **ancorada na noção de democratização do acesso**. Muitos usuários relataram em suas falas a importância da gratuidade e disponibilidade dos serviços para as comunidades, especialmente para aqueles com alguma restrição, seja pessoal ou socioeconômica.

Outro grande tema relacionado à biblioteca pública presente nas falas dos sujeitos está **objetivado na ideia de livro**, presente em diversas categorias analisadas, apesar das bibliotecas dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha deixarem muito a desejar em infraestrutura, em particular na qualidade de seus acervos. Este é o processo, chamado por Moscovici (2012, p. 72), de **transformação icônica**, ou seja, objetivou-se a ideia de biblioteca pública pelo símbolo do livro.

Evidentemente o processo de transformação icônica não é aleatório. Ainda que o referencial teórico traga inúmeros tipos de serviços e ações que as bibliotecas podem oferecer com o potencial de transformar as comunidades, a realidade nas bibliotecas visitadas é que a oferta do livro físico ainda é um dos únicos serviços oferecidos. Não é uma crítica à oferta de livros, muito pelo contrário, entende-se que esta é a missão principal da biblioteca pública e que todas as outras atividades devem girar em torno dele. Porém, particularmente as bibliotecas do interior visitadas, disponibilizam como um dos únicos serviços o empréstimo do livro de um acervo que não atende às demandas da comunidade, o que leva a crer que, para seus usuários, as bibliotecas estejam objetivadas no ícone “livro”.

Portanto, as bibliotecas públicas na pesquisa foram representadas em sua dimensão física, principalmente pelo objeto livro, também por seus serviços, e também por uma

dimensão subjetiva, representada como um lugar de encontro, de trocas simbólicas e de afeto e como um lugar democrático, evidenciando sua vertente coletiva.

O encontro na biblioteca estimula as interações sociais, participando de processos de transformação pessoal e construção de laços de afeto, localizando uma dimensão individual e psicológica. Já na dimensão social e coletiva, a ideia da biblioteca ser um lugar democrático e gratuito remete a um papel social importante, pois é (ou poderia ser) a instituição que proporciona acesso à informação e construção de conhecimento para todos, independentemente da raça, classe social, grau de escolaridade, profissão, idade, orientação sexual ou política. Todos têm direito a uma biblioteca pública!

O que emergiu das falas dos sujeitos foi um saber do senso comum, que está representado na ideia de livro (ligado ao saber e ao conhecimento) e à ideia de lugar democrático e de encontro. **A simplificação da realidade** proposta pela Teoria das Representações Sociais ganhou forma na medida em que um mundo de conhecimento e possibilidades é condensado no objeto livro e vivenciado pelo encontro de pessoas em um espaço democrático.

O papel social das bibliotecas públicas de Águas Formosas, Rio do Prado e Belo Horizonte está intimamente ligado à noção de livro, lugar de encontro e lugar democrático. Dentro do ícone livro, inserimos aí a dimensão da leitura, que esteve presente em muitos momentos na fala dos sujeitos e foi explicitada por um valor que ultrapassa o conhecimento das letras e de acesso à informação, e transforma-se em uma forma de autoconhecimento, elaboração do mundo circundante e transformação social.

6 NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Os termos evocados no teste de evocação livre dos questionários da pesquisa nas três bibliotecas foram analisados à luz da Teoria do Núcleo Central, como forma de incrementar e aprofundar as análises.

Para Jean-Claude Abric (ABRIC, 1998, 2003, 2011), a representação de um objeto ou fenômeno é organizada em torno de um núcleo central, que é constituído de elementos que dão o significado à representação. Tal núcleo pode ser acessado diante de uma

característica comportamental, por ele chamada de reatividade. O núcleo seria a parte mais estável da representação, determinando seu significado e sua organização. Sem esses elementos centrais, a representação teria um significado completamente diferente (SÁ, 2002).

Para os pesquisadores, as representações sociais possuem características aparentemente contraditórias, tais como: são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis; são consensuais, mas também possuem diferenças interindividuais (SÁ, 2002). No intuito de apreender tais contradições, a Teoria do Núcleo Central propõe que a Representação Social é internamente organizada por um sistema duplo.

O primeiro deles é chamado de sistema central, constituído pelo núcleo central:

Está diretamente ligado às condições históricas, sociológicas e ideológicas [...] possui uma base comum, coletivamente partilhada e sua função é consensual. Ele é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando a função de permanência e continuidade da representação. (SÁ, 2002, p. 73).

Já o sistema periférico, constituído pelos elementos periféricos da representação, “promove a interface com a realidade concreta e o sistema central” (SÁ, 2002, p. 73), atualiza e contextualiza o que está constituído no sistema central, dando flexibilidade e expressão individual às representações sociais. Abric (1994) estabelece que o sistema central tem função mais normativa e o sistema periférico é mais funcional, ou seja, ele fica responsável por fazer a âncora da representação com a realidade.

Os termos evocados pelos usuários passaram pelo processo de redução para a forma masculina singular (lematização¹²), inseridos em uma tabela na qual cada linha representa cada sujeito, incluindo as variáveis socioeconômicas. As análises dos termos evocados foram realizadas pelo software Iramuteq. O quadro de quatro casas, resultado da análise, está representado no Quadro 8.

¹² A lematização reduz as palavras variáveis à correspondente forma canônica: verbos no infinitivo e palavras, como substantivos e adjetivos, no singular e, quando existir, masculino (GONZALESZ; LIMA; LIMA, 2006).

Quadro 8 – Quatro casas do sistema central e periférico do núcleo central

<=2.8 Rangs >2.8	
Zona ou noyau	Première périphérie
livro-23-2.2 conhecimento-16-2.4 estudo-9-2-4 cultura-8-1.5 leitura-7-2.4 informação-7-2.4 alegria-5-2.8 pesquisa-5-2	Lazer-14-3.6 Tranquilidade-5-4.6
Elements contrastés	Seconde périphérie
saber-4-2 selênio-4-2.5 solidariedade-3-2 bibliotecário-3-1.3 disponibilidade-2-1.5 autoconhecimento-2-2-5 desenvolvimento-2-2 acolhimento-2-2 esforço-2-2.5 romance-2-2 oportunidade-2-1.5	amizade-4-3.5 entretenimento-3-4 conforto-3-3.3 aventura-2-3 história-2-4 vida-2-3.5 convivência-2-4 satisfação-2-4.5 educação-2-4 acessibilidade-2-3.5 apoio-2-4.5 proximidade-2-4 praça_da_liberdade-2-4.5 jornal-2-3 hábito-2-5 felicidade-2-5 emoção-2-4 ajuda-2-3 socializar-2-4 diversão-2-3

Fonte: elaborado pela autora (2020)

As análises do resultado apresentado no Quadro 8, pela sua pertinência, são apresentados a seguir, nas considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os prováveis elementos do núcleo central da representação são os termos: **livro; conhecimento; estudo; cultura; leitura; informação; alegria e pesquisa**. Esses são os elementos mais estáveis da representação de biblioteca pública. São os termos que tiveram alta frequência e baixa ordem de evocação, ou seja, foram evocados por grande número

de participantes e evocados prontamente. Todos eles estiveram presentes no discurso dos sujeitos de uma forma ou de outra.

A zona da segunda periferia refere-se às respostas com alta frequência e alta ordem de evocação. Nesta zona, **lazer e tranquilidade** foram os elementos que estão mais próximos do núcleo central. Biblioteca como lugar de lazer, por não ter tido baixa ordem de evocação, ficou na primeira periferia, no entanto, pode-se notar que foi evocada por um grande número de sujeitos.

Na segunda periferia estão as respostas com frequência de evocação inferior ao ponto de corte, que neste caso foi 2.8, ou seja, palavras evocadas pelo menos duas vezes. Esses são elementos mais particularizados, instáveis e pouco ligados ao núcleo da representação. Pode-se notar que alguns tipos literários se encontram nesta periferia: **aventura, romance, história**. Aspectos mais subjetivos como amizade, conforto, diversão e interação estão nesta zona, mas se relacionam com sentimentos de alegria, lazer e tranquilidade, presentes nas zonas mais próximas do núcleo central.

A zona de contraste traz as respostas com baixa frequência, que podem indicar duas possibilidades segundo Wachelke e Volter (2011, p. 532), pois “ou são elementos apenas complementares da primeira periferia ou indicam a existência de um subgrupo que valoriza consistentemente alguns elementos distintos da maioria, talvez até mesmo com um núcleo central diferente”.

As evocações **saber e aprendizado** estão ligadas à dimensão do conhecimento. Já a evocação **pessoa**, que passou pela lematização para a forma masculina e singular, mas que originalmente foi evocada como **pessoas**, está relacionada ao lugar de encontro, tão comentada nas questões abertas, mas que aqui ficou na zona de contraste. A figura do **bibliotecário** também apareceu nesta zona de contraste.

Ainda que este capítulo seja um recorte de uma pesquisa mais ampla, o que podemos perceber é que a dimensão da leitura está intimamente ligada à instituição biblioteca, seja ela pública ou escolar, sendo um dos elementos de seu núcleo central. A família também desempenha papel fundamental nesta equação, sendo uma das grandes responsáveis pelo incentivo ao gosto pela leitura desde a infância.

A pesquisa possui como recorte três bibliotecas públicas, contudo pôde reafirmar algumas premissas já adotadas pelos estudiosos da leitura: se família, escola e biblioteca atuarem no sentido de desenvolver a competência e o gosto pela leitura, certamente estaremos caminhando para uma mudança profunda na sociedade, não só educacional, mas, fundamentalmente social, impactando todas as dimensões do ser humano.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998.

ABRIC, Jean-Claude. L'organisation interne des représentations sociales: système cultural et système périphérique. *In*: GUIMELLI, C. (org.) **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 73-84.

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 2011.

ABRIC, Jean-Claude. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Paris: ERES, 2003.

ALEXANDRE, Marcos. **Representação social: uma genealogia do conceito**. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138. jul./dez. 2004.

ARAÚJO, Walquiria Toledo de. A biblioteca pública e o compromisso social do bibliotecário. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 106-122, mar.1985.

BAPTISTA, Mônica Correia. A leitura, a literatura infantil e os bebês. *In*: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 62-81.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Contexto, leitura e subjetividade. **Transinformação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 43-47, jan./jun. 2001. DOI: 10.1590/S0103-37862001000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 jun. 2020.

FARIAS, Fabíola; RENÓ, Patrícia; MEDINA, Samuel. As crianças, a biblioteca e o mundo imenso. *In*: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças**

e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 151-163.

GONZALESZ, Marco; LIMA, Vera L. S de; LIMA, José V. de. Termos, relacionamentos e representatividade na indexação de texto para recuperação de informação. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, jun. 2006. Disponível: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/595>. Acesso em: 8 jan. 2020.

LANKES, David. **Expect more:** melhores bibliotecas para um mundo complexo. [São Paulo]: FEBAB, 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 9. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2012.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. Representações sociais. *In:* JACQUES, Maria da Graça Correa. **Psicologia social contemporânea:** livro-texto. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 104-117.

FERRAZ, Marina Nogueira. **Representações sociais de biblioteca pública:** a voz dos usuários do interior e da capital de Minas Gerais. 2018. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B3UJYQ>. Acesso em: 8 jan. 2020.

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

REYS, Yolanda. O triângulo amoroso. *In:* LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros:** reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 46-5.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTA MARIA, Gloria Maria Rodriguez. **La biblioteca pública que queremos.** [Bogotá]: Ministério da Cultura, 2011.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400017. Acesso em: 8 jun. 2020.

Capítulo 6 – Leitura e mediação em biblioteca escolar: a pesquisa sob o ponto de vista etnográfico

Flávia Ferreira Abreu

Como citar este capítulo:

ABREU, Flávia Ferreira. Leitura e mediação em biblioteca escolar: a pesquisa sob o ponto de vista etnográfico. In: DUMONT, Lígia Maria Moreira (org.). **Leitor e leitura na Ciência da Informação: diálogos, fundamentos, perspectivas**. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. cap. 6, p. 139-162.

Resumo: reflete sobre o entendimento do conceito de leitura e de mediação do ponto de vista do bibliotecário escolar e dos professores que trabalham com projetos de incentivo e mediação a leitura, em ambiente de aprendizado. O ponto de vista etnográfico foi essencial para a compreensão das observações realizadas in loco, pois possibilitou a imersão da pesquisadora junto às instituições e a interação com os sujeitos da pesquisa foi alicerce para que as entrevistas fossem efetivas às demandas da investigação. As entrevistas em profundidade foram além dos encontros nas escolas e as trocas de conhecimento entre pesquisador e sujeitos continuam se desmembrando, construindo o saber que deve ser contínuo. Os sujeitos da pesquisa acreditam que a mediação perpassa pelo conhecimento da literatura, do contexto de seu leitor e principalmente do diálogo com os leitores sobre a leitura. Constatou-se que a mediação e o incentivo à leitura exigem contato mais próximo entre quem media e quem lê, envolvendo questões intrínsecas e interativas, para que o leitor se aproprie do gosto pela leitura, formando pessoas proficientes na leitura. Por sua vez, a promoção da leitura é compreendida como o fomento que permite ao leitor o acesso à leitura. Os resultados revelaram que a maioria dos sujeitos se reconhecem leitores e identificaram o potencial da leitura como insumo de transformação social e individual.

1 INTRODUÇÃO

Leitura, práticas de leitura e a formação do leitor são temas tradicionais nos estudos direcionados à biblioteca escolar na Ciência da Informação e na Biblioteconomia. No entanto, verifica-se que têm sido revisitados mais acentuadamente a partir da década de 2010, quando se observou a aproximação dos construtos de mediação da informação aos da leitura e da formação do leitor. Para investigar a relação entre leitura e mediação, vista por essa nova perspectiva, foi realizada uma pesquisa em bibliotecas escolares, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (ABREU, 2019). Visava verificar, também, a outra ponta: os bibliotecários e professores de escolas do Ensino Fundamental, como eles percebem o avanço das pesquisas sobre mediação, leitura e leitor. Para tal, utilizaram-se os preceitos da pesquisa etnográfica, tendo em vista que a investigação deveria se desenvolver em ambientes escolares, para que fosse possível entrevistar e vivenciar as ações de mediação e incentivo à leitura praticadas nas escolas da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Uma das melhores formas de perceber como profissionais aplicam seus conhecimentos é vivenciando *in loco* o seu dia a dia de trabalho. Portanto, o trabalho do bibliotecário escolar e suas ações foram observadas e analisadas no seu modo de operar, com foco, principalmente, em sua atuação no tocante à formação de sujeitos críticos, com gosto pela leitura. Para Yunes (1995), esse fazer possibilita o contato com as palavras, uma troca, o nascimento do prazer de conhecer, de imaginar outros contextos de vida a partir da leitura. Para a pesquisa de campo foram selecionadas três bibliotecas escolares, de modo a contemplar as duas configurações de ensino — bibliotecas escolares de ensino privado e público municipal — que atendem alunos do Ensino Fundamental a partir do quinto ano e oferecem atividades voltadas para a mediação e o incentivo à leitura. Segundo Ceccantini (2009), os estudos atestam que há um abandono de atos de incentivo e mediação à leitura, à medida que os leitores recém-cultivados vão deixando a infância. Por acreditar que tal realidade também é relatada em encontros locais e nacionais de profissionais da área, escolheu-se o recorte de idade dos alunos a partir da pré-adolescência.

Dumont (1998, p. 56) ressalta que “entre os vários conceitos para o estudo da leitura, cabe destacar os de contexto, o sentido e a motivação.” Em relação ao conceito de contexto e leitura, a autora explica que “Trata-se sim de examinar como um texto se expõe, explicitamente ou não, à leitura, ou às leituras que são feitas ou podem ser feitas, em outras palavras, como se permite a liberdade de leitura, ou se faz sua restrição.” Sob essa perspectiva crítica, embasada em reflexões que incorporam a interlocução entre os diferentes aspectos presentes na leitura, notadamente os elementos históricos, culturais, políticos e sociais, procurou-se averiguar como os bibliotecários e professores que atuam em projetos de leitura na biblioteca compreendem a mediação e a leitura na escola.

Nesse ambiente de aprendizagem, a equipe da biblioteca pode planejar compartilhar novos conhecimentos com outros estudantes e mediadores. Para Kuhlthau (1999, p. 10), “as escolas da sociedade da informação estão sendo reestruturadas em torno de uma aprendizagem, em que o estudante está envolvido ativamente no processo de construção do significado.” Sob tal ponto de vista do papel da biblioteca escolar, o bibliotecário desempenha função central na criação do lugar de apropriação da informação por meio da leitura, transformando a biblioteca em um centro de questionamento que fornece acesso aos recursos para a aprendizagem, para que o usuário possa ir além de um aprendizado de reprodução e construa o saber baseado na inquirição, mediado pelo bibliotecário e pelo professor.

Martins (2013, p. 14) ressalta que “a importância da biblioteca escolar se dá, principalmente, pelo apoio no processo de escolarização, à medida em que a escola é entendida como lugar de mediação e troca de conhecimentos, haja vista que a mesma tem como foco reconstruir o saber e legitimá-lo”. A partir desse desempenho no meio social, a constituição das funções, objetivos e características da biblioteca deve ser também determinada pelos contextos sócio-históricos e culturais a que pertence.

Bicheri e Almeida Júnior (2013, p. 43) atestam que, para a biblioteca escolar cumprir sua função, é necessário, além de espaço e acervo, um bibliotecário “competente e engajado na escola como um todo. Importa, e muito, a qualidade das atividades, as atitudes tomadas pelo bibliotecário, que deve ser competente, comunicativo, interessado e

criativo.” Deve haver um planejamento que vise a novas e diferentes estratégias para aproximar o leitor do texto e, dessa forma, auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências e habilidades de leitura. Desde os primeiros contatos com a leitura, é preciso encontrar caminhos que levem à apropriação das informações do texto, para que o leitor possa dar sentido, forma e consistência àquele conteúdo.

Também Britto (2015) considera que a escola é o lugar de aprender fatos que não se aprendem no trato da vida cotidiana. Ler e aprender podem ser ensinados fora da escola, mas é nela que a produção intelectual organizada encontra espaço para expandir-se e sistematizar-se, além do senso comum. Campello (2016) observa que o desenvolvimento de um trabalho em equipe do bibliotecário com os professores na escola é alicerce para que mudanças possam ser efetivas nas ações de mediação e incentivo à leitura e de forma política, em prol do melhor desempenho da educação e transformação social.

A seguir, serão expostos alguns conceitos fundamentais sobre mediação, leitura e metodologia, dentre os que deram embasamento à pesquisa com os sujeitos das bibliotecas escolares.

2 MEDIAÇÃO

Reis e Martins (2009) desenvolveram estudos referentes ao sentido da palavra mediação, direcionados para o entendimento do papel da mediação da informação nas práticas de mobilização social, nos movimentos sociais, caracterizados por tensões, contradições e relações de poder. Baseando-se em estudo teórico, observaram que o conceito de mediação da informação evidencia a simbologia e dialética da informação e da mediação, assim como o movimento que caracteriza as relações entre as duas instâncias, determinando o sentido da realidade social. O estudo das autoras é resultado parcial da dissertação de Martins (2010), que investigou questões informacionais em diversas perspectivas. Após realizar o levantamento teórico sobre o termo mediação no âmbito da Ciência da Informação brasileira, formulou um conceito dentro do campo da pesquisa. Estabeleceu que o termo “indica um processo por meio do qual os atores, em inter-relação e situados em campos histórico-culturais de conflito e contradição, negociam, disputam e

confrontam sentidos simbólicos destinados à leitura, apreensão, nomeação e significação do real” (MARTINS, 2010, p. 209). Tal conceito se aproxima da relação mediação e informação em suas práticas cotidianas. Nessa perspectiva, pode-se pensar a mediação a partir de discussões provocadas pelo trinômio informação, cultura e sociedade, e, com isso, compreender esse construto como “mediação informacional” a partir de uma dimensão simbólica, contraditória e conflitiva, que caracteriza a relação da informação com a mediação.

O termo mediação origina-se do latim *mediatione*, o qual Rasteli (2013, p. 24) resumiu com a seguinte definição:

intervenção humana entre duas partes, ação de dividir em dois ou estar no meio, o conceito de mediação aplicado sob diferentes perspectivas, indicando ideias de interveniência, relação, conjugação, religação. [...] elo estabelecido nas relações humanas, por meio de um elemento mediador.

Para Araújo, Duarte e Dumont (2019), o mediador há de se atentar para que seus próprios valores e cultura pessoal não interfiram na formação do conhecimento do outro, de modo que o profissional da informação evite que sua influência se confunda com manipulação, já que os limites entre uma coisa e outra são um tanto imperceptíveis. Ainda, para esses autores:

Dentre os diferentes tipos de bibliotecas — públicas, escolares, comunitárias, universitárias, especializadas, etc. — uma em que o papel do mediador se faz fundamental é a biblioteca escolar. É nesse ambiente que se forma o leitor e se educa para a competência informacional (capacidade de se reconhecer a necessidade de informação, saber como buscá-la, localizá-la e utilizá-la de modo crítico), atividades em que a presença da mediação explícita se torna condição *sine qua non* para o sucesso. (ARAÚJO; DUARTE; DUMONT, 2019, p. 94).

Em um passado não distante, Silva (2010, p. 8) observou que a “expressão mediação é um termo raro nas obras de referência da área de Ciência da Informação” e deve ser trabalhado pelo profissional bibliotecário, para que ele possa ser um agente transformador no auxílio a uma leitura compreensiva do contexto social, político e cultural do leitor. Acredita-se, portanto, que a mediação da leitura é uma possibilidade de transformação do entendimento do texto pelos leitores. Por intermédio da interação entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento e do compartilhamento de ideias,

são possíveis o diálogo e a formação de convicções e questionamentos sobre a realidade em que o sujeito leitor encontra-se inserido (ABREU, 2019).

3 LEITURA

Dumont (2007) resgata o processo histórico do estudo sistemático da leitura, tendo como base o cenário sociológico, e verifica que ele teve início nos Estados Unidos durante a grande crise econômica dos anos 1930. Sob a denominação de “sociologia da leitura”, as pesquisas sobre a difusão da leitura e seus efeitos sobre o leitor reuniam, na mesma direção, a participação dos literatos, educadores, bibliotecários, pedagogos, psicólogos e sociólogos. Em 1950, os franceses iniciaram os estudos voltados para a promoção e o uso da partilha dos textos. A partir da década de 1970, os pesquisadores passam a ter um olhar direcionado ao público leitor, ou receptor de informações. Já nas áreas de Ciência da Informação e Biblioteconomia, o tradicional incentivo à prática da leitura e a preocupação com as necessidades dos usuários de bibliotecas e outras unidades de informação, segundo o perfil do leitor, impulsionaram os estudos sobre a leitura. A autora salienta, ainda, que nas últimas décadas surgiram investigações para compreender o contexto social e cultural, o fluxo de informações, o sujeito e a diversidade da leitura nessas duas áreas. Atualmente, as pesquisas se preocupam em identificar a efetividade e a introjeção de conhecimentos pela leitura, entendidas como apropriação da leitura, a partir da subjetividade do leitor e seu contexto.

Zilberman (1988, p. 146) destaca a importância da leitura literária quanto à outra função, auxílio a questões subjetivas do sujeito leitor:

A leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar frente às questões sociais, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: quando colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa; é com a imaginação que se solucionam problemas.

Com efeito, resolvem-se dificuldades quando se recorre à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação.

Cavallo e Chartier (1998, p. 7) elucidam que a “leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. O texto não tem o sentido que lhe atribui seu autor,

seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora jamais é absoluta (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 37). Ela é rodeada por limitações resultantes das habilidades, convenções e costumes que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.

Os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao codex medieval, do livro impresso à tela, as formas de ler se destoam com o tempo. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 32).

Percebe-se que a leitura do texto não tem um sentido singular, mas uma construção de entendimento que envolve o leitor, a partir de seu espaço sociotemporal e as novas ideias apresentadas pelo texto. A teoria da estética da recepção desenvolvida por Iser (1996) vem a confirmar as diversas possibilidades de leitura, a partir da interação entre o horizonte de expectativas dos autores e as possíveis significações dadas por seus leitores, deixando claro que a interpretação do texto vai além dos conhecimentos do texto e a compreensão não se atém às informações textuais. A estética da recepção defende que as obras textuais são inacabadas e abertas a inúmeros olhares interpretativos. Esse conceito “atribui à leitura um efeito emancipatório, que libera o leitor da busca por uma única e perfeita interpretação.” (SILVEIRA; MOURA, 2007, p. 125).

A leitura proficiente requer processo de aprendizado, que permite ao ser humano acesso às informações, a conhecer seus direitos e deveres. Dessa forma, cria-se um olhar com uma dimensão mais reflexiva da vida social. A leitura reflexiva será o diferencial na compreensão do texto, proporcionando ao leitor as possíveis interpretações por meio de suas perspectivas, geradas por intermédio de seu conhecimento, o que distingue sua competência interpretativa entre os outros leitores. Para Chagas (2010), a leitura é base para que o indivíduo tenha acesso à informação e ao conhecimento.

É um dos elementos fundamentais para o avanço da sociedade como um todo. A compreensão dos textos contribui para que os leitores tenham acesso a informações e experiências diferenciadas que, certamente, ampliam seu desenvolvimento intelectual e social. (CHAGAS, 2010, p. 15).

Neves (2007, p. 20) refere-se à leitura como:

Meio mais efetivo que o estudante dispõe para assumir uma postura crítica em relação à realidade em que se situa, tendo como contraponto as diferentes realidades que lhes são apresentadas como resultado da diversidade de ideias ou informações que lhes são disponibilizadas, por meio de documentos.

A leitura como instrumento de aquisição e transformação do conhecimento é uma ação social, que constrói sentido a partir da leitura de diversas formas de texto. Se trabalhada de forma crítica e reflexiva, possibilitará um combate à alienação do gênero humano, dos atos de decodificar e pensar, novos horizontes se abrem para o leitor, fazendo com que ele tenha a experiência de alternativas (DUMONT, 2016). Silva (1995) e Barros (2001) dialogam por defenderem uma leitura racional, que, por analogia, se aproxima da leitura crítica, ao proporcionar ao leitor o desenvolvimento da reflexão e a formação do senso crítico, por meio de uma leitura que busca o significado velado no texto e no próprio meio social.

Entende-se, então, a leitura como uma forma de o leitor compreender o texto a partir de seu conhecimento interno e sua relação com o saber que vem adquirindo a partir das diversas leituras que faz da realidade do mundo. A leitura é um direito de todos os cidadãos, visto que amplia os horizontes críticos e culturais do homem. Nesse sentido, as pessoas desenvolvem de forma mais efetiva o senso crítico e a possibilidade de conquistar decisões mais assertivas em seu convívio social.

4 MEDIAÇÃO DA LEITURA

É relativamente recente o uso do termo mediação da leitura no Brasil. A pesquisa bibliográfica encontrou a primeira citação na literatura brasileira em um trabalho de conclusão de curso de Biblioteconomia (MARTINS, 2005). Em contraponto, os estudos sobre leitura possuem um longo e sedimentado arcabouço teórico, enfatizando a ação de leitura como um processo exercido única e individualmente pelo leitor, ao dar significado ao que leu. E esse entendimento pode variar bastante de leitor para leitor. Dumont (1998, p. 65) ressalta: “a apropriação do [conteúdo de um] texto pelo leitor implica a produção de sentido, que é onde se imprime a singularidade da leitura, baseada na experiência individual de cada leitor”. Em outras palavras, a efetivação da leitura é uma ação personalizada, dependendo da subjetividade de cada um.

No entanto, verifica-se que autores da Ciência da Informação e da Biblioteconomia adotaram o termo mediação da leitura para descrever as ações de motivação e incentivo que precedem sua efetivação. Na literatura do país, Barros, Bortolin e Silva (2006, p. 17) foram certamente os primeiros que o caracterizaram: “[...] mediar leitura é fazer fluir a indicação ou o próprio material de leitura até o destinatário alvo, eficiente e eficazmente, formando leitores”.

Já especificamente para o ambiente escolar, Martins (2006, p. 57) ressalta que mediar a leitura envolve a priori um conhecimento dos “processos de ensino, a concepção de educação, o projeto educativo cultural da escola, a concepção de leitura e da prática pedagógica, da cultura infantil e os espaços disponíveis para o educando ler, bem como as peculiaridades da pessoa que está à frente da ação”. Para atuar com tal ação, o profissional deve ser leitor e se preparar para desenvolver com propriedade e sucesso a mediação de leituras.

O papel dos mediadores é buscar várias formas de apresentar e incentivar a leitura para além do texto, levar a reflexão por meio do diálogo do que foi lido e das entrelinhas. Todavia, deve-se ter ciência de que o texto, mesmo oferecendo uma gama de probabilidades de leitura, não pode ser lido arbitrariamente, já que o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor, cabendo ao mediador literário e ao leitor traçarem caminhos possíveis de interpretação baseados no texto. Por isso, “é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as sinalizações do texto, além dos conhecimentos que possui.” (KOCH, 2008, p. 217).

Almeida Júnior e Bortoli (2009) retratam a mediação de leitura literária como um processo de aproximação do leitor-texto. Porém, o ambiente da escola medeia mais textos de informações do que textos literários. Para os autores, essa é uma atitude equivocada, pois ambos os textos deveriam estar presentes da mesma forma na instituição de ensino. Bortolin (2010, p. 115) ressalta que “o bibliotecário não pode se esquivar da mediação da leitura, visto que o ato de ler precede o ato de se informar, descobrir e investigar. Portanto, a tarefa de mediar leitura é tão fundamental quanto disponibilizar documentos (impressos e eletrônicos) aos leitores de uma biblioteca”.

Enfatiza-se o entendimento de Almeida, Costa e Pinheiro (2012), no que concerne a:

Mediar a leitura, portanto, é mais do que ler um livro e indicá-lo para outros leitores. Para que ocorra a mediação da leitura é necessário tornar a história interessante para o leitor, discuti-la, fazer questionamentos, mostrar os benefícios que a leitura oferece e o poder de transformação que ela tem na vida das pessoas. [...] O bibliotecário precisa conhecer seus usuários e acompanhar as preferências literárias de cada leitor, procura estratégias para satisfazê-las e, assim, formar leitores, dispensando as leituras impostas, é preciso respeitar as opiniões e o gosto. Não se formam leitores com obrigações e cobranças. Sabe-se que esse tipo de atitude, pelo contrário, faz com que o sujeito se afaste ainda mais da leitura. (ALMEIDA; COSTA; PINHEIRO, 2012, p. 477).

Esse profissional tem responsabilidade para com a escola e sua função de “mediador favorece, entre outros aspectos, a seleção, organização, disponibilização do acervo/informações e intervenção nas práticas de leitura no ambiente em que atua, também contribuindo na formação de leitores.” (BICHERI, ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 44).

Para Rasteli (2013), no campo da Ciência da Informação, a leitura é entendida e valorizada, destacando a formação social que a leitura proporciona ao sujeito leitor.

Expressam inquietações da Ciência da Informação (CI), em conceber as bibliotecas como espaços de apropriação cultural, de informação, portanto, de conhecimento e desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, de transformação social. É notório que não basta saber ler, tem-se que desenvolver a capacidade de usar a competência para a leitura no cotidiano, mediante a compreensão do que é lido. Portanto, as práticas de leitura devem desenvolver formas satisfatórias e as habilidades necessárias ao uso do conhecimento para entender, compreender e apreender. (RASTELI, 2013, p. 15).

A mediação de leitura planejada, considerando como fundamental o espaço da biblioteca para a realização de trabalhos direcionados à leitura e à escrita de alunos na formação leitora, proporcionará um aprendizado significativo, amplo, com recursos lúdicos e motivadores. Dessa maneira, é fundamental que o processo de formação de mediadores de leitura pressuponha a capacitação de profissionais da informação também como sujeitos leitores. Atuando como leitores e escritores do mundo a partir da inserção e da interpretação de suas próprias realidades, estarão também ampliando seus horizontes, conhecimentos e capacidades de compreensão leitora e de escrita, por meio das linguagens artísticas e do acesso aos saberes e à produção cultural universal. A mediação explicitada

leva em conta fatores extrínsecos e intrínsecos, relativos ao objeto, ao sujeito e ao agente da leitura: o texto, o leitor e o mediador (RASTELI, 2013).

O bibliotecário mediador tem uma função social essencial na formação do leitor, ao auxiliar na interpretação dos conteúdos informacionais que se encontram em sua unidade de informação, na tentativa de tornar as informações que demanda mais acessíveis ao usuário. Esse profissional torna-se ouvinte do leitor e passa a conhecê-lo melhor, possibilitando o trabalho de mediar e incentivar a leitura de forma mais efetiva, não só pela literatura de ficção e demais gêneros, mas também pela leitura da sociedade. Os mediadores, ao incentivar a leitura, podem provocar no leitor o processo de apropriação da informação, por meio de novas alternativas de leitura, propiciando uma aproximação dos alunos ao conhecimento. Acredita-se que colaborar para a formação do ser humano é atitude que faz do bibliotecário escolar um importante agente de modificação social.

No próximo item serão abordados o percurso metodológico adotado na pesquisa de dissertação (ABREU, 2019), bem como os sujeitos, a amostra, o campo de estudo e as técnicas e instrumentos utilizados na construção dos dados coletados.

5 A PESQUISA ETNOGRÁFICA

O trabalho de campo adotou o método estudo de casos múltiplos, de caráter qualitativo, embasado pelo ponto de vista da teoria etnográfica, que investiga os significados que os sujeitos conferem as suas próprias ações (GRANDA, 2017). Aliada à técnica de entrevista semiestruturada, a investigação não se limitou a descobrir quais ações são desenvolvidas na biblioteca, mas como são trabalhadas para incentivar o ato de ler.

Geertz (2014) destaca que a etnografia é muito mais do que uma questão de métodos; vai além das ações de estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos ou manter um diário, por exemplo. Essas técnicas e processos podem integrar a etnografia, mas o que a define é “o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa” (GEERTZ, 2014, p. 4). Magnani (2009, p. 135) complementa, ao destacar que a etnografia permite ao pesquisador entrar em contato com o universo estudado, compartilhando o horizonte dos nativos sem, contudo, “atestar a

lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento.”

Podem-se combinar vários métodos de coleta de dados, como observação, participação, entrevistas mais ou menos formais, uso de documentos e outros traços de eventos à pesquisa etnográfica. Nem sempre um assunto relevante é acessível à etnografia e à observação participante. A amostragem, nesse momento, é mais centrada no campo a ser pesquisado do que nas pessoas a serem selecionadas para a pesquisa (ANGROSINO, 2009). O autor define a etnografia como “a arte e a ciência de descrever um grupo humano e suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças.” (ANGROSINO, 2009, p. 30). É fundamental a inserção do pesquisador no grupo ou comunidade que se pretende estudar, por meio da observação participante, pois somente partilhando as experiências vivenciadas no cotidiano do grupo é que o pesquisador poderá compreender as peculiaridades do contexto estudado.

Angrosino (2009) apresenta, ainda, algumas características da investigação qualitativa, com o objetivo de entender, descrever e, às vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de um olhar para as práticas dos profissionais, em conjunto com a observação e o registro de ações de interação. A relevância dessa tipologia de pesquisa na Ciência da Informação torna-se apropriada quando se trabalha com o usuário e seu contexto de vida, seus conhecimentos e sua visão particular, “diante das possibilidades de se reconstituir, a partir da informação e do conhecimento adquiridos pela leitura, necessidades para estabelecer a vivência entre pessoas e grupo.” (ARAÚJO; SIRIHAL DUARTE; DUMONT, 2019, p. 49). Essa leitura sobre a perspectiva do leitor segue sendo uma forma essencial de obter informação e, assim, conhecer as ações e habilidades dos mediadores no processo de mediação e leitura.

No âmbito da investigação, foram escolhidas três bibliotecas escolares pertencentes à malha de ensino da cidade de Belo Horizonte, por receberem alunos acima do quinto período do Ensino Fundamental. As escolas contemplam as duas configurações de ensino, pertencendo uma ao setor privado e duas ao setor público municipal. A partir das

explicações, formalização e liberação da pesquisa, a investigação nas instituições transcorreu em quatro meses, entre visitas, observações, entrevistas e conversas agendadas de acordo com a disponibilidade do pessoal da biblioteca. Ressalta-se que foi possível participar de atividades de incentivo e mediação de leitura, assim como realizar observação participante em processos de orientação, mediação e incentivo à leitura.

Como técnicas de coleta de dados foram utilizadas a observação participante e a entrevista semiestruturada para o pessoal da biblioteca e os professores que têm projetos em conjunto com a biblioteca, a partir de pontos de interesse que respondessem aos objetivos da pesquisa. Coparticiparam da pesquisa três bibliotecárias e oito professoras que desenvolvem ações de mediação e incentivo à leitura em conjunto com a biblioteca.

No contexto dos procedimentos etnográficos, a entrevista pode ser compreendida como uma conversa combinada, conduzida pela observação que o entrevistador faz do sujeito pesquisado no ambiente *in loco* (no caso desta pesquisa, os profissionais da biblioteca e os professores das escolas). Essa forma de coleta de dados “é um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes.” (ANGROSINO, 2009, p. 61). A entrevista favorece a identificação de falas significativas, a exploração das nuances, captando o que está obscuro, aliando-se às questões gerais sobre o que se quer saber. Por meio das entrevistas foi possível apreender falas importantes dos sujeitos referentes ao entendimento do conceito de mediação e de leituras trabalhadas em bibliotecas escolares.

Foram realizadas 11 entrevistas e os dados foram gravados e transcritos na íntegra. No decorrer dessas interlocuções, houve uma interação intensa com as entrevistadas que, muitas vezes, antecipavam as respostas de várias perguntas. Todavia, isso não se apresentou como algo inoportuno, pois quando interrogadas sobre um tema que já havia sido abordado, as bibliotecárias e professoras não relutaram em aprofundar aquele tópico específico, de modo que fosse possível relatar com mais detalhes as experiências e percepções de cada uma delas.

5.1 Percepção dos profissionais: análise dos resultados

Ao dialogar com os sujeitos da pesquisa sobre o conceito de mediação e de leitura e a diferença em relação à promoção da leitura, percebeu-se que, muitas vezes, os sujeitos da pesquisa tinham uma visão particular de cada conceito, mas sempre relacionando à junção deles no desenvolvimento das ações de mediação e incentivo à leitura. Porém, é essencial esclarecer que, para a investigação, considerou-se a mediação de leitura como o conjunto de diversas ações que instigam à prática leitora, como: o ato de ler o livro e indicá-lo para outros leitores, tornando a história atraente para o leitor; discutir, fazer questionamentos; mostrar os benefícios que a leitura pode oferecer e o poder de transformação que tem sobre o ser humano (ALMEIDA; COSTA; PINHEIRO, 2012). Esse é um conceito que vai ao encontro dos objetivos que possibilitam uma melhor compreensão da mediação e da leitura, apresentadas no decorrer deste capítulo.

Segundo uma professora da escola particular, o mediador precisa ter “paciência” para lapidar a leitura, de acordo com o perfil do leitor, auxiliando-o no amadurecimento da tipologia de textos a serem lidos. A entrevistada ressalta, assim com o Almeida Júnior e Bortolin (2009), que o mediador de leitura tem de ser leitor, pois, ao defender algo como essencial, é necessário que se tenha propriedade e experiência na área dos gêneros textuais, conhecimento a respeito de autores e obras, ler muito e sempre compartilhar com os discentes o que está lendo, possibilitando assim a efetividade na ação de mediar a leitura. Uma bibliotecária de escola pública também falou sobre a necessidade de o mediador ser leitor:



Para se mediar a leitura, então, é preciso saber as possibilidades e só consegue isto se abrir para esse outro olhar. Além de você conhecer o que você está lendo, mediando, porque você não pode enganar seu usuário, leitor, fingindo que gosta de ler, que você leu. Você tem que ler e saber o que está mostrando; então, é um trabalho muito grande de conhecer acervo, livro, de abrir seu olhar para essa outra forma de encarar o livro como um objeto estético e artístico. Quando a gente se depara com professores de português, alguns professores daqui que têm alunos em outras escolas e vão me pedindo se tenho os livros das listas dessas escolas particulares para o ano todo, eu vejo que os livros indicados estão velhos, ultrapassados. Aí, eu percebo que aquele professor não é um leitor contemporâneo de literatura infantil e juvenil. Veja bem aquele livro que ele está indicando para o aluno de sexto, oitavo e novo ano: é um livro que ele leu há uns vinte anos e que agora não tem mais diálogo com esses meninos, são edições esgotadas. Você passa um constrangimento, porque quem faz essa indicação às vezes são coordenadores e professores e você vê que eles não estão se abrindo a novas possibilidades de livros, de textos e de outras abordagens, para alguns assuntos; por exemplo, um livro sobre a família, que este livro é da década de 1980, não refletirá a família de hoje, que é completamente diversa.

Para as entrevistadas, o ato de mediar leitura passa ainda por questões que remetem ao entendimento de aspectos socioculturais do leitor, do autor e do mediador:

Levar o aluno a ler; você o incentiva a olhar o livro sobre vários pontos de vista filosóficos, históricos e culturais. Você desperta nele ideias que ele não teve ao ler o livro; você vincula com outras obras [...]. A ação intencional e planejada de um indivíduo para apoio e desenvolvimento da técnica e prazer da leitura [...]. Você interage melhor com o leitor; conversa com o leitor de igual para igual e você tem que saber o que ele está lendo (professora da escola particular).

Outro depoimento:

Mediar, a gente tem que estar atuando mais direto com o aluno, orientando, dirigindo, acompanhando o que ele está lendo, conversar com o aluno, trocar ideias, saber o que ele gosta de ler e o que não gosta. Conhecer, propor, oferecer para ele outros tipos de leitura [...]. É mais pontual. Olhando a especificidade, a gente atende ao aluno de forma mais específica dentro do seu interesse e necessidade [...]. Você cria um ambiente para fazer essa mediação e você está estimulando o leitor, como no Clube do Livro, local de compartilhar leituras (bibliotecária de escola pública).

Sobre o fazer do mediador:

Nesse sentido de abrir caminhos, de mostrar as possibilidades de leitura e de interpretação de texto, de aumentar essa visão estética sobre as coisas, de entrar no universo do escritor, de entrar no universo da literatura. Eu gosto muito dessa visão da mediação e acho que é um papel primordial do profissional da biblioteca escolar. Você aprende e aquilo que você viu, você quer passar para outra pessoa; fazer um intercâmbio entre pessoas, espaço ou tipo de leitura adequado.

Mediador é aquele que vai procurar entender que público leitor é esse, e isto elas fazem aqui: uma troca de entendimentos na leitura, alguém fazendo esse paralelo entre o que foi lido e foi escutado; algo de compreensão.

Mediar é aqui, na estante, no tetê-à-tetê, é seduzindo, convencendo a ler, falando sobre trechos do livro; é uma coisa assim. Você está intermediando: você, o aluno e o livro. Então, você está intermediando isso, não é só apresentar o livro para o menino: você cria fundos de contatos. Isto para mim é mediação: está relacionado a ler, a ler junto/com, é parar e ler para (professora de escola pública).

Por meio da leitura dos depoimentos apresentados, visualizam-se os fundamentos que permeiam o conceito de mediação e da leitura, pelo viés que norteia e determina a possibilidade de o aluno se tornar um leitor. Vale destacar que é mediante o incentivo constante da família e da escola, de ações planejadas que possibilitem a interação do leitor com o texto e o diálogo constante com leitores, que a mediação e o incentivo à leitura oferecem os caminhos para a formação de leitores autossuficientes e inquiridores, inclusive da realidade que os cerca.

Para a bibliotecária da escola particular, a mediação, “promoção e incentivo à leitura são desenvolvidos por projetos como contação de histórias, cujo mediador conta histórias e isso pode incentivar a criança, o adolescente a gostar de pegar um livro para ler”. Uma professora de escola pública complementa esse pensamento, ao posicionar-se a favor da equipe da biblioteca que, ao ser aberta para as ações de mediação e incentivo à leitura, possibilita a eficácia dessas atividades:

Eu acho que, quando você promove um ambiente e cria um projeto [...] você cria situações em que você vai incentivar. Você está promovendo futuros leitores ou aprofundando o que tem. A mediação é importante para nós, na biblioteca. Aqui, eu acho que é uma biblioteca, principalmente [...]. Elas eram tão antenadas que quase que uma lia o pensamento da outra. Quando a equipe interage, elas conseguem fazer trabalhos excelentes. Com essa mediação, quando a equipe é boa e está aberta, ajuda muito; estimula muito a gente a trabalhar mais na biblioteca.

A bibliotecária de uma escola pública reconhece que a equipe da biblioteca desenvolve o incentivo e a mediação à leitura, mas essas atividades são incipientes para as habilidades de formar alunos mais autônomos em suas pesquisas; é um caminho a ser mais desenvolvido.

Eu acho que além desse incentivo e mediação à leitura, a biblioteca perde um pouco na questão do letramento informacional; a gente ainda não deu conta de levar a informação para a sala de aula, formar os pesquisadores, de formar alunos competentes em informação. Eu acho que isso é o grande desafio da biblioteca escolar. Mas, eu defendo, sim, a mediação da leitura; e ela deve ser uma habilidade do profissional com a informação muito bem trabalhada; tem que conhecer o que a gente está mediando, ler o que estamos mediando, abrir os olhos e a percepção do que rola no mundo para a gente poder estar mediando essa informação, essa leitura.

Ressalta-se, ainda, que os sujeitos da pesquisa sabem o que é mediar e incentivar a leitura, inclusive se preocupam em trabalhar com ações que realmente possam fazer sentido no contexto de seus leitores. Os mediadores de leitura procuram ter o retorno dos discentes em relação aos efeitos que a leitura proporciona à vida dos alunos, na medida em que utilizam o diálogo, as orientações em grupo, o encontro com o outro para compartilhar vivências literárias. Porém, na prática, as ações relatadas pelos entrevistados estão mais direcionadas ao incentivo da leitura prazerosa, mais literária. Não foram identificadas ações e relatos claros de atividades para o letramento informacional.

A análise dos conceitos e a devida contextualização das entrevistadas demonstram — em conjunto com os relatos oriundos da vivência prática — que elas conhecem e compreendem, sem maior profundidade epistemológica, a função do mediador da leitura e reconhecem os objetivos referentes à formação de leitores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de vista etnográfico foi fundamental para a compreensão das observações realizadas no campo de investigação, pois permitiu a imersão nas escolas e a interação com os sujeitos da pesquisa por meio de convivência, conversas e entrevistas, que possibilitaram o acesso aos dados da pesquisa. As entrevistas em profundidade foram além dos encontros nas escolas e as trocas de conhecimento entre pesquisador e sujeitos

continuam a se desmembrar e construir corpo para análises mais aprofundadas e contínuas.

O objetivo principal da pesquisa foi investigar como as equipes de bibliotecários e professores escolares entendem e praticam a mediação e motivação da leitura na formação de sujeitos leitores, tendo como observação de campo as bibliotecas escolares da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Verificou-se que as bibliotecas desenvolvem trabalhos em conjunto com os professores e a equipe da biblioteca, porém são planejados e implementados entre eles, o que de certa forma leva a caracterizá-los como ações sazonais, pois não são relatados programas traçados e apresentados formalmente à direção da escola. Nas escolas, os empréstimos, orientações de leitura e contação de histórias são atividades constantes nas bibliotecas. A contação é considerada pelas bibliotecárias como atividade importante, embora reconheçam que não seja a única estratégia, cabendo aos profissionais buscar meios de capacitação e aperfeiçoamento para o exercício relacionado à leitura nas bibliotecas escolares.

Com relação a ações de mediação da leitura para adolescentes, duas bibliotecas possuem o programa Clube do Livro ou da Leitura, projetos contínuos e atuantes há alguns anos e com boa aceitação entre os alunos. Segundo relatos das bibliotecárias, os clubes têm como objetivos compartilhar leituras por meio do contato com os mediadores, escritores, livros e filmes que possibilitam a interação com a literatura, a partir do prazer de ler. Estimulam, também, a participação ativa dos alunos a eventos de leitura, atividades consideradas pela literatura da área como uma fonte de aprendizagem. O contato com atos de leitura e escrita confere ao leitor a possibilidade de ampliar o conhecimento de si e do outro. O diálogo do leitor com o objeto lido é um ponto de partida para a formação do leitor e o auxílio do mediador de leitura, nesse processo — de ler com os leitores — pode favorecer o intercâmbio de leituras, ampliando o entendimento de determinado assunto para ambas as partes.

Para que se alcance a efetividade dessas ações, é fundamental conhecer os usuários, a escola e a literatura disponível, pois são leitores que vão formar o leitor pelo exemplo, pelo diálogo e por praticar aquilo que se acredita. A eficácia das atividades passa pelo

trabalho contínuo dos profissionais com os processos de mediação e incentivo à leitura, e dois professores relataram que a rotatividade do servidor (a troca constante de profissionais que acontece principalmente na rede pública) é vista como um problema para o alcance desses objetivos, pois as ações muitas vezes deixam de acontecer com a saída do profissional que coordenava tal atividade. Outra entrevistada comentou que a prefeitura pretende institucionalizar os projetos de leitura, como o Clube do Livro, em toda a rede de bibliotecas escolares de Belo Horizonte. A entrevistada ponderou que a obrigação em participar do projeto pode criar um distanciamento dos leitores, que buscam a atividade leitora pelo prazer de ler.

Destaca-se a fala de outra entrevistada, que trabalha com diversos tipos de literatura:

eu lia muito autor estrangeiro e agora eu estou lendo os brasileiros e, principalmente, autores novos, a nova geração, e isto é enriquecedor. E, por incrível que pareça, são autores jovens com uma escrita madura. Percebe-se que antes o movimento era contrário, de autores maduros escrevendo uma linguagem jovem para atingir esse público, achando que o jovem tinha que ter uma linguagem diferenciada para se interessar pela leitura.

A entrevistada complementa descrevendo que os resultados desse processo de leitura proporcionam a formação de um público juvenil com ideias inovadoras, com vocabulário experiente, não apenas lendo, mas escrevendo livros. Com efeito, o que se espera do mediador e incentivador da leitura é que esteja em constante contato com o contexto do seu leitor, para que essa interação seja efetiva e viabilize resultados satisfatórios.

Os resultados alcançados evidenciam que o bibliotecário que utiliza sua competência de ser leitor para a escolha das ações de mediação para lidar com a informação, além de conhecer a literatura, desenvolve o trabalho de formação de leitor com sucesso. O conhecimento cultural e as experiências desse profissional refletem-se em suas ações de mediação e incentivo à leitura. Dessa forma, consegue incentivar alguns integrantes da comunidade escolar a participar das atividades desenvolvidas pela/na biblioteca, pois, conforme relatado na literatura e descrito nesta investigação, é possível constatar que há bibliotecas escolares desenvolvendo ações consideradas bem-sucedidas, mesmo com problemas e sem o apoio desejado.

A partir dos resultados alcançados, fundamentados no referencial teórico, é possível concluir que os profissionais da informação que se encontram trabalhando na ponta do processo de formação de leitores conhecem e sabem da importância da mediação da leitura, porém ainda sem o aprofundamento teórico mais recente trazido pelos estudos da mediação. Para que o desempenho adequado de atividades de mediação e incentivo à leitura tenha maior sucesso e que estas não sejam só iniciativas isoladas, a equipe de profissionais que atua na instituição precisa incorporar a tríade planejamento, formalização e colaboração. Tais habilidades requerem que o bibliotecário esteja mais convencido da necessidade de também desenvolver competências ligadas à educação e à gestão.

Além disso, os resultados da pesquisa revelaram a possibilidade de a biblioteca ser reconhecida como um ambiente inovador, que vai muito além da guarda e do tratamento de acervo. São conhecidas as dificuldades do pessoal que trabalha nas bibliotecas escolares para o entrosamento de suas atividades com as do ensino formal da escola; contudo, verifica-se que os mais engajados conseguem sensibilizar outros profissionais da educação a falar a mesma linguagem. As observações realizadas *in loco* demonstraram as crenças da equipe das bibliotecas com as atividades de mediação da leitura e os desafios que acontecem no cotidiano do trabalho.

Sendo assim, a partir da análise de dados relacionados às reflexões propostas na literatura, confirma-se que a mediação e o incentivo à leitura passam pelo contato mais próximo entre quem media e quem lê e envolvem questões intrínsecas e interativas para que o leitor se aproprie do gosto pela leitura e torne-se proficiente nela. Revelaram, ainda, que a maioria dos sujeitos entrevistados se reconheceu como leitor e identificou o potencial da leitura como insumo de transformação social e individual. Apenas três entrevistadas não se declararam leitoras, por não possuírem o hábito da leitura literária (mesmo informando que utilizam a leitura para estudar e obter informações, não se rotularam como efetivas leitoras). Tal postura pode refletir a não existência de projetos claramente direcionados a atividades de desenvolvimento da competência informacional.

Ao finalizar, confirma-se que os sujeitos da pesquisa acreditam que o ato de ler recebe interferências de fatores que precisam ser avaliados para a compreensão e

atribuição de valores ao mundo, sejam eles externos ao ambiente de trabalho, como a cultura e as relações familiares e sociais, sejam internos, que envolvem questões cognitivas, afetivas e do contexto da própria escola. A investigação traz elementos da prática cotidiana nas escolas que ministram o Ensino Fundamental, que reforçam o que a literatura expressa, ou seja, a formação do leitor crítico constitui-se em processo de alta complexidade; é impossível desenvolver padrões com regras claras e objetivas a serem seguidos pelos profissionais que trabalham diretamente com a formação de leitores, no intuito de melhor prepará-los para o entendimento futuro de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Flávia Ferreira. **Mediação e leitura na biblioteca escolar**: estudos de casos múltiplos. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Escola de Ciências da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VAFAdissertacao.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- ALMEIDA, Waldinéia Ribeiro; COSTA, Wilse Arena da Mariza; PINHEIRO, Inês da Silva. Bibliotecários mirins e a mediação da leitura na biblioteca escolar. **Revista ABC: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 472-490, jul./dez. 2012. Disponível em: https://revista.acbsc.org.br/racb/article/viewFile/812/pdf_1. Acesso em: 15 mar. 2020.
- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 205-218.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila; DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal; DUMONT, Lígia Maria Moreira. As perspectivas de estudos sobre os sujeitos no PPGCI/UFMG. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 24, n. esp., p. 85-101, jan./mar. 2019. Disponível em:
<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/3895/2230>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- BARROS, Francisca da Rocha. **A escola e a formação do sujeito-leitor**: analisando a produção de leitura no Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI). 2001. 119 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Ciência da

Informação UFMG/UFPI) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

BARROS, Maria Helena T. C. de; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: Ed. FA, 2006.

BICHERI, Ana Lúcia Antunes de Oliveira; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco. Bibliotecário Escolar: um mediador de leitura. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106585>. Acesso em: mar. 2020.

BORTOLIN, Sueli. **Mediação oral da literatura: a voz do bibliotecário lendo ou narrando**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103349/bortolin_s_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 abr. 2020.

BORTOLIN, Sueli; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. O leitor-narrador, o leitor ouvinte e o bibliotecário na floresta literária. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: ALB, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivoorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem01/COLE_1099.pdf. Acesso em: 6 mar. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Leitura, competência informacional e biblioteca escolar**. Palestra proferida na Escola de Ciência da Informação da UFMG para a turma da disciplina de Leitura e Competência Informacional, ministrada no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UFMG pela Prof^a Lígia Dumont. Belo Horizonte, 30 mar. 2016.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. *In*: SANTOS, F. dos; MARQUES NETO, J. C.; ROSING, T. M. K. **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

CHAGAS, Magda Teixeira. **Disseminação da informação em bibliotecas escolares**. Florianópolis: CIN-CED-UFSC, 2010.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. Introdução. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. v. 1, p. 5-40.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. **O imaginário feminino e a opção pela leitura de romances de séries**. 1998. 257 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 1998.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Leitura, via de acesso ao conhecimento: algumas reflexões. *In*: SANTOS, Jussara Pereira (org.). **A leitura como prática** pedagógica na formação do profissional da informação. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p. 65-76.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. **Leitura e competência informacional**. Anotações de aulas proferidas na Escola de Ciência da Informação da UFMG para a turma da disciplina de Leitura e Competência Informacional, ministrada no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UFMG pela Prof^a Lígia Dumont. Belo Horizonte, 1 jun. 2016.

GANDRA, Tatiane Krempser. **Práticas informacionais dos visitantes do Museu Itinerante Ponto UFMG**. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AV2EZJ/1/tese_tatiane_krempser_AV2EZJ/1/tese_AV2EZJ/1/tese_tatiane_krempser_gandra_ok.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ISER, Wolfgang. **O ato da Leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KUHLTHAU, Carol Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. *In*: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira (org.). **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1999. p. 9-14. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/103.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2020.

MARTINS, Ana Amélia Lage. **Mediação**: reflexões no campo da Ciência da Informação. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-88MHR9/dissertacao_ana_amelia.pdf?sequence=1. Acesso em: 30 mar.2020.

MARTINS, Elizandra. O espaço de mediação de leitura na biblioteca escolar. *In*: SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli (org.). **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006. p. 55-64.

MARTINS, Elizandra. **A revitalização das bibliotecas escolares na Rede Municipal de Ensino**: espaços de mediação de leitura. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Centro de Educação, Comunicação e Artes,

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues. **A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do Movimento Escola Nova: 1920-1940.** 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9LEPCF/marcus_vinicius_rodrigues_martins_a_biblioteca_escolar_no_.pdf?sequence=1. Acesso em: 27 mar. 2020.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação. *In*: SANTOS, Jussara Pereira (org.). **A leitura como prática pedagógica: na formação do profissional da informação.** Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p. 17-32.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** São Paulo: Editora 34, 2008.

RASTELI, Alessandro. **Mediação da leitura em bibliotecas públicas.** 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/rasteli_a_me_mar.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O bibliotecário e a mediação: iniciativas comunitárias que apostam no poder libertador da leitura são louváveis, mas não eximem os governos de sua responsabilidade de criar uma rede articulada de bibliotecas. **Revista Educação**, São Paulo, n. 153, jan. 2010.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da; MOURA, Maria Aparecida. A estética da recepção e as práticas de leitura do bibliotecário-indexador. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, p. 123-135, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v12n1/09.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2020.

REIS, Alcenir Soares dos; MARTINS, Ana Amélia Lage. Movimentos sociais, informação e mediação: uma visão dialética das negociações de sentido e poder. **DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 5, out. 2009. Disponível em: http://www.brapci.ufpr.br/brapci/_repositorio/2017/07/pdf_adc2f34711_0000008255.pdf f. Acesso em: 30 abr. 2020.

YUNES, Eliana. **Pelo avesso: a leitura e o leitor.** Curitiba: Editora da UFPR, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

Capítulo 7 – Roger Chartier: perspectiva histórica e contemporânea da leitura, do livro e das bibliotecas

Andréa Pereira dos Santos

Como citar este capítulo:

SANTOS, Andréa Pereira dos. Roger Chartier: perspectiva histórica e contemporânea da leitura, do livro e das bibliotecas. In: DUMONT, Lígia Maria Moreira (org.). **Leitor e leitura na Ciência da Informação**: diálogos, fundamentos, perspectivas. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. cap. 7, p. 163-180.

Resumo: Roger Chartier é amplamente reconhecido como pensador de conceitos fundantes da história da leitura, dos livros e das bibliotecas. Destacam-se dentro desse bojo as práticas de leitura e a apropriação da informação. O objetivo do capítulo é focar as contribuições do autor na perspectiva da teoria e história das práticas de leitura, para o campo da Ciência da Informação brasileira. O método usado para se alcançar o objetivo proposto teve o suporte em investigação exploratória, composta pelos seguintes passos: primeiramente, a realização de levantamento bibliográfico referente aos livros do autor, com posterior seleção dos livros que abordam o assunto. Em seguida, tais publicações foram organizadas em ordem cronológica e fez-se a análise dos livros à luz de seus reflexos na Ciência da Informação brasileira. A verificação dividiu-se em três etapas, a saber: as pontuações históricas, teóricas e conceituais de leitura, expostas por Roger Chartier e autores colaboradores; a etapa seguinte centrou-se nas obras do autor concernentes ao estudo da teoria e da história das práticas de leitura, sendo averiguadas as publicações do autor em língua portuguesa e a terceira etapa constituiu-se da seleção de uma amostra e posterior análise, dos livros que trabalham a temática, publicados em diferentes datas. As considerações finais destacam que as obras do autor editadas em português, a partir da sequência de construtos postulados em ordem cronológica, sempre iniciam do ponto anterior e trazem novas atualizações acerca dos temas e, a começar da década de 1990, com reflexões das práticas de leitura via internet. O destaque especial aos pensamentos do autor se refere ao sujeito leitor, tanto ao que se à perspectiva histórica quanto contemporânea. Quanto à leitura, pode-se apontar, de forma abrangente, a importância dada pelo autor aos leitores, ao afirmar que eles se rebelam durante a leitura e lançam mão de artifícios para subverter interpretações; sem a interpretação do leitor não há sentido para o texto. Ao realizar o delineamento das práticas de leitura a partir de uma visão da história cultural, Chartier mostra a constituição do leitor em diferentes períodos históricos e em diferentes realidades sociais e culturais. Fica nítida na coletânea a discussão em torno das práticas sociais, como diferentes contextos proporcionam a apropriação diferenciada de leituras de uma mesma obra. Ao estabelecer tais construções e concepções, o autor firma o seu entendimento sobre a leitura e a formação de leitores, enfatizando a individualidade de cada leitor a partir do seu contexto, o seu *locus* na sociedade.

1 INTRODUÇÃO

É difícil encontrar algum estudante ou pesquisador da área de Ciência da Informação que não tenha se deparado com o teórico francês Roger Chartier. O autor tem dado sua contribuição à área em diversos temas como: história do livro, da leitura e das bibliotecas; teoria sobre as práticas de leitura e apropriação da informação. Neste capítulo, o objetivo é focar as contribuições do autor na perspectiva da teoria e história das práticas de leitura dentro da perspectiva da Ciência da Informação.

Para tanto, dividimos nossas reflexões em três tópicos. No primeiro, apresentamos as pontuações históricas, teóricas e conceituais de leitura por Roger Chartier e outros autores; em segundo momento, analisamos as obras do autor relevantes para o estudo da teoria e da história das práticas de leitura e, no terceiro tópico, apresentamos uma breve análise das obras sobre leitura traduzidas para o português.

Por fim, apresentamos a guisa da conclusão uma reflexão acerca da contribuição das publicações de Roger Chartier, especialmente aos leitores da língua portuguesa, referente aos estudos sobre o sujeito leitor, tanto a partir de uma perspectiva histórico cultural, quanto contemporânea.

2 PONTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA LEITURA

As práticas leitoras são essenciais para qualquer profissional, independentemente do campo de atuação. Porém, para a Ciência da Informação, em especial a Biblioteconomia, a leitura é a essência dessa ciência, já que o fazer do profissional dessa área é justificado pelas práticas leitoras em diferentes dimensões: seja para mediação de leitura para formação do leitor ou nos processos técnicos de análise técnica da informação. Frisamos a leitura dentro do contexto da mediação e da formação do leitor.

O conceito de leitura avança para além do texto escrito, a leitura de imagens é uma dessas concepções. Manguel (2009) relata sobre a importância da leitura de imagens, pois estas eram e ainda são relevantes no texto, ao auxiliar o leitor na compreensão da escrita. Para aqueles que não têm o domínio da leitura do texto escrito, a imagem é ferramenta essencial para a compreensão leitora, pois se pode comparar a uma língua estrangeira, da

qual pode-se não ter nenhum conhecimento, mas se o texto possui gravuras em suas páginas, logo o leitor as interpretará — lerá. Entretanto, sem excluirmos as diversas concepções da palavra leitura, propomos neste capítulo sobre Roger Chartier e a leitura, tratar do texto enquanto objeto.

Diante disso, ao tentar conceituar leitura, tem-se no dicionário Aurélio a palavra leitura (do latim medievo *lectura*), que significa ato ou efeito de ler, mas também a arte de decifrar um texto segundo um critério. Esse ato de decifrar pode ser entendido como interpretação do texto segundo o contexto do sujeito leitor. Ler e decifrar são conceitos que caminham juntos, já que o conhecimento e exploração do texto se dão por essas duas ações.

Para Chartier (1998, p. 77):

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum — ou ao menos totalmente — o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores.

Ao discorrer sobre o conceito de leitura, Chartier nos mostra que o ponto crucial do ser leitor é identificado pela capacidade de apropriação dos significados pelo sujeito que lê. Significados esses que em muitos momentos não foram os que o autor quis dar, mas sim aquilo apreendido pelo leitor, a partir de uma multiplicidade de outras “leituras” já realizadas na sua vivência. “Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular.” (CHARTIER, 1998, p. 91).

Para Martins (1994), a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do sujeito. Por meio da leitura, é possível ter postura crítica, apontar alternativas, permitir perceber diferenças e semelhanças entre sociedades diversas, culturas variadas, a fantasia é estimulada e a percepção da realidade ativada. “A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referências mais elementares do ato de ler.” (MARTINS, 1994, p. 40).

O sentido dado por Martins (1994) elenca outros elementos que corroboram o conceito de Chartier, ao enunciar a dimensão corporal e mágica a que o significado está ligado. Assim, entende-se leitura como processo de percepção e compreensão do mundo

que cerca o sujeito. É ação de interpretar e ressignificar o meio a sua volta. A leitura faz parte do cotidiano. Para Freire (2011), a leitura de mundo antecede a leitura do texto e ajuda a compreendê-lo. Ler é experimentar, vivenciar o mundo, se apropriando de conhecimentos internalizados no indivíduo para interagir nas diversas formas em que a leitura se apresenta.

Ao refletirmos sobre os conceitos apresentados pelos autores na perspectiva da Ciência da Informação, a leitura é a forma mais sublime de aquisição de conhecimento e base para a produção dos sentidos. A competência informacional, que é o ato de reconhecer a necessidade de informação, saber onde buscar, avaliar fontes, analisar a informação e a transformação em novo conhecimento, não seria possível sem as práticas competentes da leitura. Enfim, todo o processo de apreensão do conhecimento inicia com a leitura.

2.1 História das práticas de leitura

A escrita, na Antiguidade, surge com a intenção maior de controle ao que se produzia e se trocava àquela época, ou seja, não surge da necessidade de preservação do conhecimento da forma como vemos hoje.

Por isso, nem sempre a leitura foi vista com bons olhos, principalmente por alguns filósofos da Antiguidade. Sócrates, por exemplo, criticava a leitura, pois poderia causar o esquecimento da memória. As práticas de leitura representavam a ausência da beleza da oratória, tão cara nos tempos antigos.

Com o passar do tempo, a leitura foi reconhecida como forma de propagação do conhecimento gerado e passou a significar poder. Tanto que muitas bibliotecas foram estabelecidas por detentores de poder, como generais e políticos, a exemplo de Júlio César, ainda na Antiguidade, patrício, líder militar que teve a ideia de instalar uma biblioteca pública, pois viam o poder presente em nações que preservavam o conhecimento (MARTINS, 2001).

Não foi um filósofo idealista, repleto do sonho de difundir os conhecimentos; não foi um professor, imbuído do desejo de criar uma clientela. Foi um general, o general, o general do império, o general da província [...] o assassinato impediu

a realização do projeto, mas nem por isso a ideia morreu [...] o orador Asinius Pollio, que realiza a ideia de César. (MARTINS, 2001, p. 78).

Tal fato, claro, foi então reconhecido pela Igreja Católica que tratou logo de afastar o conhecimento, tão perigoso no controle aos fiéis, controlando assim a produção gerada especialmente na Idade Média. Nesse sentido, Chartier (2003) destaca a forte influência moralista da Igreja Católica, na qual se observava a censura eclesiástica através de algumas estratégias como a interdição (a mais radical), o controle religioso à dança e a triagem (separação do núcleo lícito da festa e as práticas supersticiosas).

Com o passar do tempo, principalmente quando a igreja perde parte do poder de controle do conhecimento, as práticas de leitura passam a ser mais democráticas. Por volta do Século XV a prensa de Gutenberg é inventada, mas somente no Século XVIII a popularização da literatura de massa e os jornais começam a ganhar força. Para Chartier (1998, p. 79) a

partir do século XVIII, a história das práticas de leitura tornou-se também da liberdade na leitura. Algumas imagens que representam o leitor o trazem de maneiras as mais diversas representado no ato de ler em movimento, andando, lendo na cama e não apenas em seus gabinetes num espaço retirado e privado, sentados e imóveis.

Com o redimensionamento das bibliotecas, ocasionado pelo aumento da produção bibliográfica, elas sofreram mudanças na organização dos assuntos e na elaboração dos catálogos. A divisão por assuntos já era comum em muitas unidades, o que facilitava a pesquisa e leitura de muitos frequentadores desses ambientes. As práticas de leitura foram se adaptando ao formato das bibliotecas.

Lajolo e Zilberman (2009) dão um panorama sobre a leitura no Brasil. É classificada pelas autoras como “periférica e dependente”, devido ao fato de o Brasil ter sido ocupado no Século XVI, época marcada pelo mercantilismo. Por isso a sua busca em integrar-se ao capitalismo é constante, nunca acabada.

No que se refere ao leitor, Lajolo e Zilberman (2009) afirmam que o Brasil colônia sofria com a falta de escolas, bibliotecas, livrarias e gráficas. Com isso, os poucos escritores sentiam-se privilegiados e, ao mesmo tempo, desanimados em função de não haver companhia intelectual.

Todo esse quadro estruturou o abismo, que permanece até os dias de hoje, entre a maioria da população e a cultura letrada no país. Tal distância se explica porque o consumo e a produção literária permaneceram quase exclusivamente nos limites da elite brasileira.

2.3 O sujeito leitor na visão de Chartier e outros autores

Quem é o leitor e o que é a leitura? Essas são perguntas que temos feito em pesquisas e buscado em diversos autores como Roger Chartier. Além da pergunta sobre o leitor e a leitura, nos deparamos com o outro desafio, formar o leitor. Existem então diversas concepções sobre o leitor, a leitura e a mediação da leitura.

Formar o leitor — e se formar enquanto leitor — são desafios essenciais da escola e do mundo contemporâneo. Mas quem é o leitor? O leitor são leitores, sujeitos do mundo, jovens, crianças, idosos, identidades múltiplas, sujeitos de corpo e de alma logrados no espaço, acometidos pela intempérie das informações, aturdidos pelo medo do desemprego, da violência e da instabilidade econômica. Refém da chuva de símbolos e beneficiário de uma profunda capacidade de contatar mundos distantes, por meio de novos veículos dispostos na sala da casa, no quarto, no escritório, o sujeito lê sob a determinação da velocidade, de vários sentidos. (SANTOS, 2014, p. 85).

Em decorrência disso, a leitura, tal como o sujeito e o ato de ler desembocam-se em planos fragmentados, complexos e ricos.

O leitor de hoje se vê exposto a uma complexidade de textos, selecionar a leitura não é fácil pela quantidade e variedade de possibilidades de ler. O leitor se vê diante do paradoxo leitura entre a falta e o excesso (CHARTIER, 1999). Em pesquisa realizada por Santos (2014) percebe-se que os jovens universitários leitores demonstram essas características. Apesar de lerem muito, têm a sensação de lerem pouco ou de não serem leitores, por lerem, na maioria das vezes, fragmentos: cópias de capítulos de livros, pequenos textos da internet, trechos de revistas e outros pedaços. Fica sempre aberto o embate: ou se lê muito de pouco ou se lê pouco de muito.

A visão da leitura como dado objetivo do mundo estende o ato: sai da simples decodificação à concepção de mundo; e vê o mundo sob a perspectiva de várias leituras. Junta-se a isso uma compreensão: ler é produzir sentidos; ler é agir mentalmente num mundo espaço/temporalmente configurado, recheado de conflitos e contradições. Assim, ler é uma forma exuberante de lidar com esses conflitos, já que por meio das práticas de

leitura e das competências informacionais, é possível a interpretação e a resolução das contradições.

O sujeito leitor ou o sujeito que lê muda assim como muda os suportes os quais abrigam a leitura. Os modos de ler e de acesso à leitura são diferenciados. Para Chartier (1998, p. 77), “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem.” Desse modo, não se pode esperar o mesmo desempenho do leitor atual com o leitor de 30, 50, 100 ou 500 anos atrás. Mudam os hábitos, modos, jeitos, acessos, gostos e profundidade da leitura.

Chartier (1999, 2001), além de tratar da história cultural da leitura, aborda aspectos relacionados às práticas de leitura atuais, considerando, por exemplo, a leitura na tela do computador e suas implicações sociais. Dentro da perspectiva da Ciência da Informação e da Biblioteconomia, a abordagem nesses pontos contribui para o entendimento do sujeito leitor nas suas diversas variáveis e práticas de leitura.

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, a liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas essa liberdade leitora não é jamais absoluta, ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (CHARTIER, 1998, p. 77). Pelo que podemos entender do autor, a interpretação do texto está mais ligada à sua história cultural de sujeito leitor, das leituras já realizadas, sejam elas do texto ou do mundo. Quando se pensa no público de uma biblioteca, esse ponto é fundamental, em especial na perspectiva da biblioteca escolar. É preciso que bibliotecários e professores compreendam e respeitem a liberdade de interpretação das obras feitas pelos estudantes, para que eles possam, com o acúmulo de leitura de sua biblioteca vivida (GOULEMOT, 2011), interpretar cada vez com mais sofisticação as leituras realizadas, ou por realizar.

A liberdade em torno das práticas de leitura ganha força a partir do momento em que a sociedade passa a ser letrada, em meados do Século XVIII na Europa, e quando se deixa de praticar a leitura em voz alta e passa-se para a leitura silenciosa. Assim, a interpretação do texto não está mais sujeita àquele que lia para todos (CHARTIER, 2001, p. 12).

Apesar da imprensa de Gutenberg datar do Século XV, a proliferação de textos ocorre somente na metade do Século XVIII: “inicialmente, o leitor confrontava-se com um número reduzido de livros (a bíblia, as obras de piedade, o almanaque), que perpetuam os mesmos textos ou as mesmas formas, que fornecem às gerações sucessivas referências idênticas.” (CHARTIER, 2001, p. 86). Após essa data, na Europa, a literatura popular se expande, os jornais ganham popularidade e as revistas científicas começam a circular de forma mais abrangente entre os estudiosos.

Tal expansão do texto e das práticas de leitura cria o que Darnton (1992) chama de leitura extensiva, que se diferencia da leitura intensiva anterior ao século XVIII. A leitura extensiva não permite a concentração em poucos textos. Antes de Gutenberg era possível a leitura intensiva, dada a pouca produção bibliográfica. Agora há muitos textos e estes precisam ser lidos de forma rápida e muitas vezes em fragmentos.

Não podemos nos esquecer que agora a leitura está mais presente do que nunca nos acessos a redes de internet. Certamente são práticas de leitura, pois

Nas novas telas [...] há muitos textos e existe uma possibilidade certa de uma nova forma de comunicação que se articula, agrega e vincula textos, imagens e sons. Assim, pois, a cultura textual resiste ou, melhor dito, se fortalece no mundo dos novos meios de comunicação. (CHARTIER, 2001, p. 19).

O sujeito leitor ou o sujeito que lê muda assim como mudam os suportes que abrigam a leitura. Os modos de ler e de acesso à leitura são diferenciados. “Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem.” (CHARTIER, 1998, p. 77).

A leitura é uma prática presente na juventude. Entretanto, as formas e objetos de leitura têm se transformado ao longo da história. Chartier vê como ponto negativo da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (2011), a questão que define quem é ou não leitor. Pela pesquisa é considerado leitor aquele que leu todo ou parte de um livro nos últimos três meses. Essa definição de leitor foi criticada por Chartier (2012) em entrevista concedida no Brasil em 2012. Para ele, não se pode considerar como suporte de leitura apenas o livro, pois com a difusão de tantos meios de escrita, como a internet, por exemplo, abre-se o leque maior de possibilidades de leitura.

Em pesquisa realizada por Santos (2014), ao analisar o interesse de jovens por leituras, percebe-se um interesse geral por temas diversos. O interesse por múltiplos assuntos mostra o quão falacioso é o discurso da falta, conforme descreve Chartier (1998, p. 99):

Preservar o patrimônio escrito frente à perda e à corrupção suscita também uma outra inquietude: a do excesso. A proliferação textual pode se tornar obstáculo ao conhecimento. Para dominá-la são necessários instrumentos capazes de triar, classificar, hierarquizar. Mas, irônico paradoxo, essas ferramentas são elas próprias novos livros que se juntam a todos os outros).

A situação quase sem saída descrita no trecho acima é o exemplo da leitura extensiva dos tempos atuais; lê-se em quantidade, mas de forma fragmentada, sem profundidade, sem tempo até de digeri-la, questioná-la, compará-la com seus conhecimentos e valores.

No entanto, se considerarmos as reflexões posteriormente tecidas por Chartier (2012), ao sinalizar que as práticas leitoras podem ir além do livro, podemos crer na potencialização das práticas de leitura a partir da internet, já que esta é carregada, apesar de fragmentada, de diversas formas de leitura. Em especial, quando pensamos na formação de leitores, temos a internet como uma aliada importante não só para as práticas de leitura em si, mas também pela possibilidade de produção textual, o que corrobora para o aprendizado, tanto da escrita quanto da leitura.

A partir das ideias de Roger Chartier, percebemos que ele estuda as práticas de leitura no cenário da história cultural. Segundo tal perspectiva, as bibliotecas e bibliotecários necessitam estar atentos aos diferentes contextos sociais dos leitores, por conseguinte às diferentes formas de perceber e interpretar as leituras. Cada leitor traz consigo uma história de vida que lhe permite (ou não) interpretar certos textos. Isso, independentemente da idade, sexo e nível econômico.

3 ROGER CHARTIER: PRODUÇÃO SOBRE LEITURA E HISTÓRIA DA LEITURA

Nesse tópico apresentamos as obras em língua portuguesa, publicadas por editoras brasileiras e também de Portugal, que têm contribuído para o estudo da leitura e da história das práticas de leitura e bibliotecas no Brasil. Tais obras são fundamentais para a

compreensão da leitura como fenômeno sociocultural, considerado como fundamental para os estudos da Ciência da Informação. Seleccionamos para este capítulo os textos publicados no suporte livro, mas deixando claro que Roger Chartier publicou também artigos, ensaios e entrevistas na língua portuguesa. A seguir, apresentamos no Quadro 9 a relação das publicações em ordem cronológica.

Quadro 9 – Publicações de Roger Chartier em língua portuguesa

DATA	PUBLICAÇÕES
1994	A Ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os Séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: Editora UnB, 1994
1996	Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996 (Direção)
1998	A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Editora Unesp, 1998
1998	As utilizações do objeto impresso (Séculos XV-XIX). Direção de Roger Chartier. Porto: Difel., 1998
1999	História da leitura no mundo ocidental. São Paulo: Ática, 1998-1999 (Direção com Guglielmo Cavallo)
2001	Cultura escrita, literatura e história. Porto Alegre: Artmed, 2001
2002	Os desafios da escrita. São Paulo: Editora Unesp, 2002
2002	Do palco à página. Publicar teatro e ler romances na época moderna (Séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Casa de Palavra, 2002
2003	Formas e sentido: cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Associação de Leitura do Brasil et Mercado de Letras, 2003
2003	Leituras e leitores na França do Antigo Regime. São Paulo: Editora Unesp, 2003
2007	Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura (Séculos XI-XVIII). São Paulo: Editora Unesp, 2007
2009	A história ou a leitura do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009
2014	A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Editora Unesp, 2014

Fonte: Chartier (2019)

O autor é um historiador cultural e por se ocupar dos estudos neste viés, suas publicações voltadas para a leitura, no geral, tratam da escrita, das práticas de leitura, modos de leitura, gêneros, suportes e revoluções. Discutem também a questão do autor e da autoria, falam das bibliotecas, da literatura, do teatro. Porém, todos os textos têm um foco no leitor enquanto principal sujeito da produção textual. A seguir, apresentamos uma pequena sinopse geral dos textos, sem a intenção de uma análise profunda, mas sim de

destacar o conjunto de contribuições relativas do historiador aos estudos das práticas de leitura, da história da leitura e das bibliotecas.

3.1 A Ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994

O autor discute como, no fim da Idade Média, “os homens tentaram ordenar os textos que o livro colocou em circulação.” (CHARTIER, 1994, p. 7). Ele discute também a invenção do autor — pois antes disso esta figura era desconhecida —; o sonho de uma biblioteca universal, em que todo conhecimento da humanidade fosse guardado; a função e características do autor, o desejo de se controlar de perto a produção do sentido das obras para que ela seja compreendida sem variações. Contudo, verifica-se que nessa época, entre os Séculos XIV e XVIII, o leitor e a leitura, segundo o autor, se tornam rebeldes e os leitores lançam mão de artifícios para subverter interpretações e buscar por leituras proibidas. O texto discute então essas comunidades de leitores, a figura do autor, as bibliotecas sem muros e por fim fala do livro e seus mais variados suportes, desde o códex à tela do computador.

3.2 Práticas da leitura. São Paulo, Estação Liberdade, 1996 (Direção)

Roger Chartier reúne uma série de textos de autores que tratam das práticas de leitura numa perspectiva histórica e também atual. Os autores falam da leitura enquanto uma prática cultural, especialmente porque são eles estudiosos da cultura, assim como alguns pensadores na Ciência da Informação, que têm a cultura como base para suas discussões. Esse livro conta com os seguintes autores: François Bresson, Jean Hébrard, Roger Chartier, Jean Marie Goulemot, Louis Marin, Robert Darnton, Daniel Roche, Daniel Fabre e Pierre Bourdieu.

3.3 A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo, Editora Unesp, 1998

A Trata-se de uma publicação em forma de diálogo entre Roger Chartier e Jean Lebrum. Nesse livro, repleto de belas imagens, Chartier revisita a história das práticas de

leitura das bibliotecas da Antiguidade à contemporaneidade. Por meio do diálogo, discutem as revoluções de leitura, a questão do autor, a função do editor, as liberdades e limitações do leitor, a falta e o excesso de leitura, a função da biblioteca e o sonho universal de se ter uma biblioteca com todo conhecimento do produzido no mundo.

3.4 As utilizações do objecto impresso (Séculos XV-XIX). Direção de Roger Chartier. Lisboa: Difel, 1998

O livro é mais uma obra sob a direção de Chartier, que conta com a colaboração de autores importantes à temática apresentada no livro, a saber: Jouhaud, Alain Boureau, Marie-Elisabeth Ducreux, Paul Saenger e Catherine Velay-Vallantin. A obra marca a discussão em torno do objeto impresso, apesar de, na apresentação, Chartier afirmar haver uma revolução da leitura, antes mesmo do surgimento da imprensa, que foi a leitura silenciosa. Mostra que o texto impresso sempre foi ponto chave para alimentar o imaginário do leitor desde os tempos da Idade Média. Fica nítida nessa coletânea a discussão em torno da religião, da leitura popular a partir das bibliotecas azuis e a apropriação diferenciada pelos leitores de um mesmo texto.

3.5 História da leitura no mundo ocidental. São Paulo: Ática, 1998 (Direção com Guglielmo Cavallo)

Organizado por Cavallo e Chartier, há um aprofundamento na história da leitura desde o mundo grego até a Idade Moderna. Trata-se de estudos não só da leitura em si, mas do leitor e da escrita, discutindo a leitura silenciosa, a leitura oral e o surgimento do códex. Assim como em diversas obras que tratam sobre a história da leitura, não só de Chartier, mas de outros tantos autores, a publicação apresenta o papel da igreja e como ela interferiu nas práticas leitoras, em especial na Idade Média. Além disso, a discussão avança em torno do aprendizado da leitura segundo a doutrina escolástica e a partir da criação das universidades.

3.6 Cultura escrita, literatura e história. Porto Alegre, Atmed, 2001

A Cultura escrita, literatura e história apresenta um conjunto de conversas entre Roger Chartier e Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. As conversas giram em torno da discussão da cultura escrita, questionando o porquê do estudo da história do livro, além de falar sobre a biblioteca universal. Relata também as práticas da oralidade em torno da literatura e da leitura, as práticas privadas e não privadas da leitura, as revoluções do texto eletrônico e a história das práticas culturais.

3.7 Os desafios da escrita. São Paulo: Editora Unesp, 2002

O livro nasce das conferências realizadas por Chartier na X Bienal Internacional do Livro do Rio de Janeiro, realizada em 2001. Nele o autor discute a repercussão da cultura escrita no mundo digital e as diversas “transformações das práticas de leitura, as novas modalidades de publicação, a redefinição da identidade e da propriedade das obras, ou o imperialismo linguístico estabelecido sobre a comunicação eletrônica.” (CHARTIER, 2002, p. 7). Mostra, principalmente, os desafios que a escrita encontra na nova modalidade de publicação, a digital.

3.8 Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna (Séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Casa de Palavra, 2002

Visa discutir períodos, gêneros e públicos bem diferentes desde o Século XVI até o século das luzes. Realiza uma abordagem histórica da literatura, em especial o teatro, as relações entre escrita e oralidade, efeitos produzidos pelas obras sobre seus leitores e a história dos modos de ler.

3.9 Formas e sentido: cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 2003

Na obra Chartier apresenta um ensaio, no qual trata das revoluções da leitura a partir do domínio da humanidade em relação à escrita. Essas revoluções, segundo o autor, transformaram as relações entre as pessoas envolvidas com o mundo da escrita, as

estratégias intelectuais, marcando a passagem da leitura oral para a silenciosa (ABREU, 2003).

3.10 Leituras e leitores na França do Antigo Regime. São Paulo: Editora Unesp, 2003

O autor analisa as práticas de leitura populares, realizadas na França à época do conhecido Antigo Regime. Nessa obra, o autor fala das famosas bibliotecas azuis, clássicos adaptados para uma linguagem mais acessível ao público camponês de então, que apesar dos erros de escrita, possibilitaram acesso à leitura aos iletrados e aos com poucas competências leitoras, já que as obras clássicas da época não possuíam uma linguagem acessível para esta camada da população.

3.11 Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura (Séculos XI-XVIII). São Paulo: Editora Unesp, 2007

Chartier trata da leitura como instrumento para desvendar a cultura da humanidade ao longo dos séculos. Assim, fala da materialidade da escrita, os primórdios do suporte da escrita: pergaminho, a escrita como memória, a oficina de impressão, as notícias escritas à mão, livros manuscritos clandestinos e o comércio do romance. A escrita e a literatura são postas em discussão, bem como o dilema entre guardar documentos ou evitar acúmulos.

3.12 O que é um autor: revisão de uma genealogia. São Paulo: Edufscar, 2012

No livro Roger Chartier é convidado a comentar sobre uma conferência realizada pelo filósofo Michel Foucault, na década de 1960. Foucault, nessa conferência, discute a morte do autor, mas não no sentido de óbito figurado por Roland Barthes, mas sim remontando as condições do nascimento da figura do autor e as regras históricas de seu nascimento.

Roger Chartier foi convidado a proferir a palestra nos anos 2000, revisitando a conferência de mais de 30 anos. Na conferência, ele aborda a função do autor no ocidente e rediscute as origens da figura do autor e os dispositivos históricos e culturais que a

promoveram, as mutações e a sua representação desde à antiguidade à contemporaneidade e as mutações físicas sofridas pelo texto, ou ao seu suporte. Chartier questiona o fato de Foucault localizar a função do autor no final do Século XVIII, pois ele acredita que essa função remonta ao início dos anos 1700. Chartier faz uma retificação do pensamento de Foucault, não no sentido de comprometer suas ideias, mas sim mostrar o avanço das pesquisas históricas que lhe permitem fazer análises complementares às ideias antes propostas por Michel Foucault.

3.13 A mão do autor e a mente do editor. São Paulo: Editora Unesp, 2014

É a última obra de Chartier traduzida para o português e publicada por uma editora brasileira. O autor discute o contexto cultural da produção de obras de Shakespeare, Cervantes, entre outros clássicos, fazendo um delineamento histórico literário envolto nas práticas de leitura, da escrita e suas revoluções. Ele localiza o passado no presente, ao perpetuar, a partir da leitura, os autores do passado, contextualizando-os no presente. Estabelece uma discussão em torno do conceito de livro e de autor, bem como de outros sujeitos envolvidos na preparação e publicação do livro: os revisores, tradutores e, especialmente, os editores. Trata-se de uma obra histórico cultural, que busca compreender os vestígios escritos deixados pelo passado e que agora podem ser entendidos no presente.

4 A GUIA DE CONCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES DE ROGER CHARTIER PARA OS ESTUDOS DA LEITURA

Ao realizar esta breve análise, generalizada, das obras traduzidas para o português que tratam da leitura, da história da leitura, do livro e das bibliotecas, os leitores iniciantes de Chartier podem ter a sensação de que os textos apresentam certa repetição de temáticas. Provavelmente esta é uma estratégia do autor, já que a leitura acurada demonstra que um determinado ponto de estudo destrinchado em determinado tempo pelo autor, é ponto de ligação para a continuidade e intelectualidade de apresentação de novas ideias e contribuições. Pelo conteúdo e a trajetória das publicações do autor, é possível perceber

que entre um livro e outro o autor apresenta uma atualização das suas ideias, refletindo-as em diversos contextos. Como exemplo, citamos cultura escrita e emergência do digital: basta voltarmos às primeiras obras escritas em que o mundo digital ainda não era realidade tão evidente como agora e comparar com as publicações mais atuais. A temática e seus reflexos já estavam lá e puderam ser novamente citadas nas publicações mais atuais, com mais profundidade e conhecimento.

Para pesquisadores da Ciência da Informação que estudam as práticas de leitura dentro de uma perspectiva social, cultural e educacional, as publicações do autor são fundamentais por apresentarem as temáticas a partir de um viés histórico e contemporâneo, onde podemos perceber que, para entender o momento presente, é necessário compreender os diversos fenômenos que no passado são considerados pontos chave para se chegar ao que temos hoje.

Tal afirmação fica evidente, principalmente quando estudamos o sujeito leitor nos diversos contextos socioculturais ou socioeconômicos. Um exemplo disso são as publicações clássicas hoje adaptadas para quadrinhos ou em versões com textos mais simples, para facilitar a leitura de pessoas com pouca experiência leitora (crianças ou causada pela carência sociocultural ou socioeconômica). Tais adaptações podem ser comparadas com as bibliotecas azuis citada por Chartier em diversas publicações. Chartier faz suas críticas, mas relembra que a leitura, os gêneros literários, a forma ou suporte dos textos mudam no decorrer dos tempos e o sujeito leitor se insere ou não nesse mundo a partir do acesso (ou não) à cultura escrita.

Quando falamos em inserção ou não a essa forma de cultura escrita promovida pelo meio digital, não estamos dizendo que a solução é somente possibilitar acesso à tecnologia: celular, computador, tablet, internet, dentre outros. É preciso muito mais que isso, o sujeito leitor necessita apropriar-se da informação. E essa apropriação é possível, desde que o trato com a leitura seja sem preconceitos, conforme já disse Chartier (1998), lançando mão das leituras não canonizadas pela escola para que consigamos apresentar aos jovens outras tantas leituras. Mesmo que nessa citação o autor se refira ao livro impresso, acreditamos que isso também seja possível no meio digital. Nesse ambiente, é

possível dar possibilidades que vão além daquilo que está a olho nu e se aplica não somente às crianças e jovens, mas a todos aqueles que são leitores em formação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Apresentação. *In*: CHARTIER, Roger. **Formas e sentido, cultura escrita: distinção e apropriação**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 2003. 167 p. (Histórias de leitura).
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998. 232 p. (Coleção múltiplas escritas).
- CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. 266 p.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Ed. Unesp, 1998. 159 p.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 77 p.
- CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Ed. Unesp, 2014. 352 p.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os Séculos XIV e XVIII**. 2. ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 1999. 111 p. (Tempos).
- CHARTIER, Roger. **Contribuições Roger Chartier: Ciência da Informação [mensagem pessoal]**. Destinatário: Andréa Pereira dos Santos. Disponível em: chartier@history.upenn.edu. Acesso em: 1 maio 2019.
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 189 p.
- CHARTIER, Roger. **Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna (Séculos XVI-XVIII)**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002. 128 p.
- CHARTIER, Roger. **Formas e sentido, cultura escrita: distinção e apropriação**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 2003. 167 p. (Histórias de leitura).
- CHARTIER, Roger. **Inscrever & apagar: cultura escrita e literatura (Séculos XI-XVIII)**. São Paulo: Ed. Unesp, 2007. 335 p.
- CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. 395 p.

CHARTIER, Roger. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: Ed. UFSCAR, 2012. 90 p.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** São Paulo: Ed. Unesp, 2002. 144 p.

DARNTON, Robert. História da leitura. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 2 v. (Questões da nossa época, 22).

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: ROGER, Chartier (org.). **Práticas de Leitura.** 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2009. 374 p.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 94 p. (Coleção Primeiros Passos, 74).

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita:** história do livro, da imprensa e da biblioteca. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SANTOS, Andréa Pereira dos. **Juventude da UFG:** trajetórias socioespaciais e práticas de leitura. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5358>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Capítulo 8 – Leitura, cotidiano e complexidade: convergência em práticas culturais significantes

Ismael Lopes Mendonça

Como citar este capítulo:

MENDONÇA, Ismael Lopes. Leitura, cotidiano e complexidade: convergência em práticas culturais significantes. In: DUMONT, Lígia Maria Moreira (org.). **Leitor e leitura na Ciência da Informação: diálogos, fundamentos, perspectivas**. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. cap. 8, p. 181-195.

Resumo: busca refletir a leitura como prática cultural e significativa a partir de três pressupostos: o pensamento de Edgar Morin acerca da complexidade pela qual o real acontece e da necessidade de adoção de meios científicos que respeitem e dialoguem com a natureza diversa dos fenômenos; a compreensão antropológica de mundo, conforme defendem François Laplantine e Clifford Geertz, em que a cultura é definida como o modo pelo qual os sujeitos interagem e constroem significados; e a ideia de cotidiano de Michel de Certeau como o espaço feito por práticas improváveis de sujeitos anônimos que subvertem, à sua maneira, as ordenações de um regime dominante. Considera a leitura como ação densamente relacionada a contextos, e o leitor como sujeito social e culturalmente definido, que lê a partir de referenciais culturais dinâmicos, reinventados cotidianamente. Diante disso, são discutidas algumas teorias e noções de leitura, a saber: o processo hermenêutico de Paul Ricoeur, sintetizado pela ideia de tríplice mimese e de leitura como ato refigurativo; a estética da recepção, com o caráter comunicacional expresso pela experiência cognitiva de leitura; Umberto Eco e a ideia de leitura como um exercício consciente e cooperativo do leitor mediante pistas ou lacunas deixadas estrategicamente pelo autor no texto; além de Michel de Certeau e de Roger Chartier, para quem, respectivamente, o leitor é capaz de atentar contra a literalidade imposta nos textos, e a leitura se faz por apropriação via comunidades de sentido, não dissociada da força histórica e cultural mediada pela materialidade das obras, o que configura o ato de ler como prática impregnada por conflitos, negociações e enfrentamentos. Essa dimensão complexa e antropológica — ao mesmo tempo aguerrida, cotidiana e incerta — de leitura traz insumos para a Ciência da Informação, ao que se refere a seus pressupostos e postulados sobre a leitura e o leitor.

1 INTRODUÇÃO

Pedimos legitimamente ao pensamento que dissipe as brumas e as trevas, que ponha ordem e clareza no real, que revele as leis que o governam (MORIN, 2012, p. 5).

É como por uma invocação, uma quase oração ou prece, expressa na epígrafe acima, que Morin (2012) introduz o leitor ao problema da *complexidade*. Essa palavra “traz em seu seio confusão, incerteza, desordem” (MORIN, 2012, p. 5), mas também é reveladora de redenção, pois, segundo o autor, é pelo cultivo do pensamento complexo que o modelo científico tradicional, sustentado pelo controle rigoroso do real, cede lugar ao respeito à diversidade. Assim, ao invés de promover esvaziamento, disjunção e idealização, tomando os fenômenos estudados como objetos abstratos, o caminho apontado por Morin (2012) é o de tornar a ciência um meio fecundo à compreensão da complexidade do mundo, superando método e técnicas frias, impessoais, a fim de que se aproxime da densidade do real.

Desafio semelhante é o que se busca empreitar no presente capítulo, ainda que o lugar de fala esteja subordinado à condição preliminar, à guisa de uma provocação sobre o diálogo estabelecido entre leitura, cotidiano e complexidade. A proposta acontece no âmbito das práticas sociais enquanto ações contextuais e significantes. Com isso, atrela-se a noção de contexto à de cultura, matriz das ordenações pelas quais o homem vive e se orienta (GEERTZ, 2015), sem perder de vista a capacidade, desse mesmo contexto, de ser reconfigurado a partir das próprias dinâmicas culturais, nas manifestações plurais e cotidianas. É por presar pela complexidade, em que o contexto se faz como meio dialógico, propiciador de relações densas, e, ao mesmo tempo, como espaço marcado por diferenças, que este trabalho assume a perspectiva antropológica, uma proposta equiparada à de Morin (2012).

Para além da importação de um discurso ou quadro teórico-analítico disciplinar que a Antropologia, enquanto campo científico, representa, o que se busca seguir aqui é o que Laplantine (2012) chama de *epistemologia antropológica*. Isso revela uma chave de leitura útil para a compreensão do homem e de sua realidade complexa e cultural, em que *diálogo* e *diferença* não devem ser entendidos como categorias díspares, mas como fenômenos gregários, instâncias que se complementam, a despeito da tensão existente. Trata-se do

“*pensamento do homem sobre o homem*” (LAPLANTINE, 2012, p. 13, grifo do autor), construído no âmbito da totalidade, ou seja, de uma humanidade de sentido plural, coletivamente organizada, dinâmica e produtora de sentidos.

Conforme Geertz (2015, p. 21) esclarece: “Olhar as dimensões simbólicas da ação social [...] não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de um domínio empírico de formas não emocionalizadas; é mergulhar no meio delas.” Esse horizonte converge com a defesa de Morin (2012) sobre a emergência de uma ciência renovada, comprometida com “o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição.” (MORIN, 2012, p. 14). A percepção imperfeita e fugaz da realidade humana, sintoma dos novos tempos, encontra também semelhança nas *artes de fazer* cotidianas refletidas por Certeau (2019), outro pensador de caráter anticonformista, que se preocupou em observar e estudar “as *operações dos usuários*, supostamente entregues à passividade e à disciplina.” (CERTEAU, 2019, p. 37, grifo do autor).

Utilizado em sentido *lato* por Certeau (2019), o termo *usuários* diz respeito aos sujeitos ordinários que, no âmbito das relações sociais de poder, exercem um tipo de protagonismo muitas vezes discreto, anônimo e disperso em relação à força exercida pelos detentores dos meios de produção. Esses usuários agem por meio da subversão dos conteúdos que lhes são impostos, produzindo efeitos improváveis, demarcando territórios, reconfigurando o real, enfim, inventando o cotidiano “com mil maneiras de *caça não autorizada*.” (CERTEAU, 2019, p. 38, grifo do autor). Também chamados *consumidores* e, mais a frente, *leitores* pelo autor, os usuários rompem com a lógica do produtor a que estão submetidos. São dominados, dada a discrepância que impregna os sistemas de produção, porém não passivos, nem dóceis. Segundo Certeau (2019, p. 39, grifo do autor):

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

É no sentido da *antidisciplina*, expressa pelas artes de fazer dos sujeitos comuns e não triviais, que a realidade cotidiana acontece de modo complexo e imprevisível. Pois, para além dos ditames prescritos por um meio privilegiado, há comportamentos que escapam do controle e investem sobre o meio intencionalidades próprias. Com isso, conquistam certo espaço, sabotam regras, embaralham certezas, enfim, criam novidades “multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas.” (CERTEAU, 2019, p. 41). Esse sujeito, herói marginal, está longe de se constituir perfeito (aliás, “perfeição” é uma noção confrontada aqui). Ele se manifesta, sobretudo, humano, por vezes pária, isto é, excluído dos grandes centros e das acumulações de bens, dos padrões da inteligibilidade científica, da espetacularização e do simulacro político-midiático. Apesar disso, permanecem participantes das relações emanadas do terreiro conturbado da cultura, do chão ativo pelo qual o tear das significações procede e abastece, a qualquer tempo, tramas de agir e de sofrer no mundo, modos de afetar e de ser afetado, de construir e de reconstruir sentidos, ordenações que ora são impostas, ora são desprogramadas, reinventadas, por vezes apagadas, condições que asseguram as práticas cotidianas silenciosas, libertárias e em nada subalternas.

Recorrendo a Morin (2012, p. 14), assim como “o cosmos não é uma máquina perfeita, mas um processo em vias de desintegração e de organização ao mesmo tempo”, a ideia de indivíduo migrou da imagem da não consciência e da não autonomia, para ser compreendida como “ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente, [...] alguém provisório, vacilante, incerto, [...] quase tudo para si e quase nada para o universo.” (MORIN, 2012, p. 66). Isso desconstrói idealizações ao evidenciar o fato de que o homem não somente depende da dimensão biológica, mas manifesta uma capacidade extracorpórea ou cultural, pela qual também se regula e se diversifica, realçando a complexidade. De acordo com Geertz (2015, p. 33): “Não dirigido por padrões culturais, [...] o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma.” E conforme prossegue: “A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é

apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela — a principal base de sua especificidade.” (GEERTZ, 2015, p. 33).

Assim, é por meio das práticas culturais que o mundo é significado e ressignificado. Para Geertz (2015), é pela ação ordenada que as formas culturais se articulam e produzem efeitos, estando, tal ação, carregada de sentido. Para Morin (2012, p. 79), “a ação é estratégia”, é fruto de decisão: luta contra o acaso e nele se aventura quando convém. Por isso, o campo da ação também pode ser definido como aleatório, incerto, improvável, capaz de perder a objetividade ante o universo amplo das interações. “A ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações” (MORIN, 2012, p. 81), o que faz com que a noção de estratégia não se esgote na rigidez de um ato programado. A complexidade está situada “num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora” (MORIN, 2012, p. 83), permitindo, ao agir consciente, a superação do autômato.

Certeau (2019) detalha a natureza das ações presentes nas relações cotidianas, contrapondo o conceito de *tática* ao de *estratégia*. Segundo o autor, estratégia diz respeito às práticas articuladas pelos meios produtores, na intenção de gerar passividade ou obediência dos usuários, que representam o homem comum. A estratégia é definida como um cálculo autossustentável, vazio de relações solidárias, postulador de “um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio*”, autolegitimado, e que consegue “servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 2019, p. 45, grifo do autor). A tática, entretanto, opera por alteridade, buscando seu sentido no outro, quer dizer, na partilha e na interação. É uma ação incerta, cálculo incongruente, provisório, que busca “tirar partido de forças que lhe são estranhas” (CERTEAU, 2019, p. 45) para promover ocasiões, brechas no tecido quase intransponível que as estratégias se especializaram em tecer.

Tática é sinônimo de artimanha. É astuciosa, traduz-se como poética feita de improviso e permite haver a experiência humana complexa. Não fossem as ações táticas, o mundo não teria o seu contrapeso, e a realidade estaria fadada à lógica da linearidade, à cultura massiva dos meios, às ordenações instrumentalizadas e mercantilizadas, ao rigor

disciplinar. Como essa relação dialoga com o fenômeno da leitura, é assunto para a próxima seção.

2 A LEITURA COMO PRÁTICA COMPLEXA E SIGNIFICANTE

O cotidiano, espaço das ações práticas, é formador de significados e isso não exclui o fenômeno da leitura. Em Ricoeur (1994), tem-se que a narrativa ficcional, em que estão assentados dois elementos básicos constituintes, *tempo* e *intriga*, é resultado de uma operação de síntese ou configuração sobre uma narrativa maior, expressa pelo mundo notadamente humano, social, isto é, pela natureza dinâmica do real. Para o autor, as narrativas são formas complexas que mediam o universo primeiro das práticas culturais, impregnadas de conflito, temporalidade e sentido, para outro universo, que é o da leitura e o do leitor — este também indissociável do contexto das ações práticas. Em sua concepção, o movimento hermenêutico da leitura age contra a “literariedade da obra literária” (RICOEUR, 1994, p. 86), instituída pela configuração do fazer narrativo. Com isso, o leitor, “operador por excelência” (RICOEUR, 1994, p. 87), não apenas decodifica o conteúdo de um texto: ele o *refigura*, quer dizer, interpreta o que lê, de modo que os sentidos configurados na narrativa não são somente recuperados do mundo prefigurado, mas reconstruídos conforme os referenciais do leitor. Por isso é que se diz que o mundo da leitura não está dissociado do mundo das ações práticas, pois o leitor é sujeito no mundo e, desse mundo, retira as referências com as quais se utiliza para ler e para interpretar. “Seguir uma história é atualizá-la na leitura”, diz Ricoeur (1994, p. 118), referindo-se ainda à leitura como “o último vetor da refiguração do mundo da ação sob o signo da intriga.” (RICOEUR, 1994, p. 118).

O pensamento de Ricoeur (1994) sobre a leitura enquanto ação refigurativa tem influência da *estética da recepção*, marco conceitual na abordagem acerca da interferência do leitor sobre o sentido dos textos. Para os teóricos dessa linha de pensamento, a leitura se faz pela experiência estética e tal atividade se dá como *praxis*, isto é, “como obra dos homens” (JAUSS, 1979, p. 43), não desvinculada, portanto, das relações complexas de mundo. Ressalta-se, nessa corrente, o caráter comunicacional (função *katharsis*) expresso

pela leitura, em que ler não significa receber passivamente um conteúdo (função *aisthesis*), mas igualmente produzir (exercer a função *poiesis*), e esta produção é tão significativa quanto à primeira gerada no processo da escrita. “A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação [no sentido exegético de confirmar a literalidade] do significado de uma obra; menos ainda pela reconstrução da intenção de seu autor”, afirma Jauss (1979, p. 46). Ela envolve fruição, interação ancorada na experiência de mundo e na comunicação “como condição da compreensão do sentido.” (JAUSS, 1979, p. 49). Vê-se como a ação comunicacional, em sua pragmática relacional de sentidos que se intercambiam e se renovam, supera a função meramente instrumental, anacrônica, linear, desprovida da relação densa entre os sujeitos.

A *praxis* estética e a experiência decorrente da leitura são fenômenos impregnados por práticas significantes. Mais ainda: são prolongamentos dessas, fazem-se por ação, por movimento e por produção de sentidos. Por isso que a recepção não pode ser plenamente determinada, controlada; por isso, a leitura vira fruição, atividade criativa e recreativa, e o texto se torna espaço constituído por interação, não mais um objeto “morto”, neutro ou insemidado apenas pela intencionalidade do autor, mas local também determinado pela experiência multivivencial do leitor, que produz um modo subjetivo de leitura. Conforme reflete Iser (1979), a partir de pressupostos da Psicologia Social, esse tipo de interação ausente da situação face a face, que é a do texto com o leitor, não deixa de ser válido e significativo. Pois do mesmo modo que, na situação diática comum, a interação deriva não apenas da partilha dos referenciais comunitários entre os sujeitos, mas dos vazios e das incompletudes manifestas neles, ou seja, “da contingência dos planos de conduta, [...] da impossibilidade de experimentar-se a experiência alheia” (ISER, 1979, p. 88), a relação texto-leitor também se faz por investidas, da parte do leitor, em preencher as lacunas simbólicas (linguísticas) presentes nos textos.

Nessa relação texto-leitor, na perspectiva da estética da recepção, é a assimetria que existe entre esses dois polos o que engendra a comunicação, a necessidade de preencher os vazios. Tal preenchimento, no entanto, só acontece pelas projeções do leitor, quer dizer, pela “multiplicidade de representações [...] através da qual a assimetria começa a dar lugar

ao campo comum de uma situação.” (ISER, 1979, p. 88). A estrutura do texto, por sua vez, dificulta a relação com o leitor, formando um “horizonte de referência da situação” (ISER, 1979, p. 89), capaz de incitar o sujeito a reorientar as suas projeções em indeterminações que ampliam a experiência com o texto e introduzem “as múltiplas possibilidades de comunicação.” (ISER, 1979, p. 89). É, pois, no estado premente de tensão e diferença, expresso como “meios de controle”, que a relação interativa texto-leitor se torna rica. Pelas palavras de Iser (1979, p. 89):

A eles [meios complexos de controle], portanto, cabe levar a interação entre texto e leitor a um processo de comunicação, no fim do qual aparece um sentido construído pelo leitor, dificilmente referenciável, que, no entanto, contesta o significado de estruturas de sentido anteriores e possibilita a alteração de experiências passadas.

Em uma linha semelhante de pensamento, Eco (1986, p. 35) compreende o texto como representação, como “uma cadeia de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário.” O texto se constitui como um objeto incompleto, porque qualquer mensagem, por mais breve que seja, revela-se como “puro *‘flatus vocis’* enquanto não for correlacionada, com referência a um determinado código, ao seu conteúdo convencionalizado.” (ECO, 1986, p. 35, grifo do autor). Isso quer dizer que o texto depende diretamente da cooperação do leitor para existir enquanto forma significativa, e o leitor fará, mediante o uso de sua gramática ou contexto, a correspondência entre o escrito e o significado. Diante disso, cabe dizer que o texto requer do leitor certas competências na hora de fazer as atribuições de sentido, uma vez que o sujeito deverá ser “capaz de abrir, por assim dizer, o dicionário para toda palavra que encontre e de recorrer a uma série de regras sintáticas preexistentes para reconhecer a função recíproca dos termos no contexto da frase.” (ECO, 1986, p. 35).

Essa abertura de dicionário é uma ação simbólica e “significa aceitar também uma série de *postulados de significado*” (ECO, 1986, p. 36, grifo do autor), o que demonstra que qualquer termo em uma mensagem ou texto não se esgota na definição imediata ou premeditada. Antes, participa de uma rede semiótica infinita (noção *peirceana*) em que o leitor ocupa papel fundamental nas interpretações, no jogo das atribuições e atualizações de significados. O texto, portanto, em sua manifestação linguística, é um objeto complexo:

faz-se por um entremeado de “não ditos”, que são as lacunas ou brechas pelas quais os leitores encontram liberdade de interação e de cooperação, conduzindo-o para a formação do sentido ou para a consolidação do conteúdo inteligível. Pelas palavras de Eco (1986, p. 36), “é justamente este não-dito que tem de ser atualizado a nível de atualização do conteúdo”, requerendo “movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor”, que dizem respeito ao processo amplo da significação.

Como sujeito competente, o leitor deve, continuamente, buscar “atualizar a própria enciclopédia”, a fim de que o texto ganhe densidade nas muitas variáveis de significados possíveis. Esse perfil de atualização se refere aos movimentos do leitor em torno de sua experiência de mundo, evidenciando-o não como um mero decodificador abstrato, mas como alguém de vivência social e cultural. Esse nível de experiência do leitor está explicitado em Eco (1986) quando trata, além da competência linguística indissociável ao ato de ler, da competência enciclopédica formadora do patrimônio léxico, estilístico e circunstancial pelo qual a semântica do texto é interpretada, e a comunicação, via texto, acontece. “Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar”, afirma o Eco (1986, p. 37), e tal empreitada se vale da prática cooperativa e culturalmente significante mantida pelo leitor.

Diante da diversidade de leituras ou correlações possíveis, existem leitores que, em maioria, leem o texto, atualizando-o pela atribuição dos diferentes níveis de significados emanados das relações sociais com a língua; e há o leitor idealizado pelo autor, capaz de dominar as artimanhas do texto, satisfazendo por completo as expectativas plantadas pelo emissor da mensagem ou produtor do texto. Ao primeiro nível, Eco (1986) considera como *leitores empíricos*, que são os leitores comuns, cotidianos; e àquele padrão tipificado e idealizado, é chamado de *leitor-modelo*. Esse leitor-modelo não é um indivíduo real, mas uma ideia que nasce junto ao texto, uma estratégia ou conjunto de coordenadas criado em prol da plena compreensão da mensagem. Seria o sujeito, caso existisse no plano concreto, capaz de “organizar a própria estratégia textual” e “de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava”, movimentando-se “interpretativamente conforme ele [o autor] se movimentou gerativamente.” (ECO, 1986, p. 39). Assim, Eco (1986) considera

a leitura como uma operação plural e significativa, capaz de possibilitar uma gama de interpretações. “Não há nada mais aberto que um texto fechado”, afirma Eco (1986, p. 42), considerando que a abertura se dá, justamente, pela intervenção do leitor, que opera sobre o texto e dele retira “sutis desfrutes” (ECO, 1986, p. 42), que são os infinitos modos pelos quais a leitura acontece e as infinitas interpretações dela decorrentes.

Outros olhares a compor essa tessitura reflexiva são as perspectivas de Chartier (2001) e de Certeau (2019). Para o primeiro, o fenômeno da leitura acontece como prática de apropriação relacionada às condições socioculturais do leitor, bem como às relações historicamente formadas em torno do livro. Porque, enquanto elemento material, o conteúdo textual está fixado em uma forma (suporte), o que leva à compreensão do conjunto, quer dizer, da materialidade do texto — algo não praticado pelos teóricos da estética da recepção, que priorizam a estrutura linguística em detrimento dos aspectos materiais, igualmente significantes. “Todos estes elementos materiais, corporais ou físicos [o impresso, o manuscrito, mas também o gesto ou a *performance* presente na oralidade, por exemplo], pertencem ao processo de produção de sentido”, afirma Chartier (2001, p. 30), ressaltando a materialidade complexa, histórica e socialmente formada, do texto. Além disso, há o papel do leitor, enquanto sujeito histórico, participante das teias sociais e culturais de significados que, junto à mediação exercida pela materialidade, age nas definições de sentido, conforme destaca o autor. Isso significa que não é somente a lógica do texto, enquanto entidade material, a condicionar leituras e leitores: também exercem força a ação e o contexto do leitor, bem como as suas motivações e atribuições de sentido, enfim, a sua inserção em uma “comunidade de leitura”, detentora de “normas, regras, convenções e códigos de leitura próprios.” (CHARTIER, 2001, p. 32).

Com isso, diferente do entendimento centrado no individualismo, nos comportamentos rigorosamente programados e nas relações idealizadas, a leitura enquanto produção complexa de significados não se faz desenraizada da relação cultural, que serve de esteio à materialidade do texto e às práticas dos leitores — uma “corporeidade física (porque ler é fazer gestos), mas também [...] social e culturalmente construída” (CHARTIER, 2001, p. 32). Essa corporeidade é própria do leitor, no âmbito de sua

comunidade ou contexto, assim como o fenômeno da apropriação o é. Sobre isso, Chartier (2001) possui uma definição igualmente densa. Utilizando-se de referencial foucaultiano e hermenêutico (Ricoeur), além do histórico e do antropológico, o autor defende que “apropriação é, na ordem do discurso, a vontade por parte de uma comunidade, qualquer que seja a sua natureza, de estabelecer um monopólio sobre a formação e circulação de discursos.” (CHARTIER, 2001, p. 116). Além do sentido de posse e de controle, apropriação também diz respeito à atualização, “no sentido de fazer algo com o que se recebe” (CHARTIER, 2001, p. 116), refletindo ainda as nuances histórico-culturais definidoras de especificidades e de condicionamentos, permitindo que as apropriações aconteçam de modo desigual, em relação ao todo, e, ao mesmo tempo, identitário para cada comunidade de leitura. Assim, ao fazer convergir essas três acepções acerca das práticas de apropriação, Chartier (2001) as relaciona ao conflito, à disputa de interesses, à ação de conquistar algo e de exercer controle sobre ele. Portanto, para Chartier (2001), a leitura é uma manifestação de força indissociável da realidade sociocultural dos sujeitos, regada por negociação e por enfrentamento de interesses múltiplos, com disputa de sentidos.

Essa dimensão aguerrida de leitura é compactuada por Certeau (2019), em seu pensamento crítico e, ao mesmo tempo, poético, o que lhe confere perspicácia no modo de pensar o cotidiano. Uma figura lhe é emblemática: o leitor age como *caçador*, e a leitura se revela como uma *operação de caça*. Conforme diz:

De fato, a atividade leitora apresenta [...] todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. [...] Ele [o leitor] insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma “invenção” de memória. [...] um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. (CERTEAU, 2019, p. 47-48).

Pela leitura, então, um sujeito se apropria — na concepção de apropriação dada por Chartier (2001) — do lugar simbólico que é do outro. Ainda que de modo provisório, o leitor reelabora o espaço montado pelo autor no texto, tomando posse do alheio, acrescentando-lhe as suas impressões, memórias e visões de mundo, introduzindo “uma

‘arte’ [leitura] que não é passividade.” (CERTEAU, 2019, p. 48). Ele se emancipa da condição de receber docilmente uma mensagem para, ao contrário, significar algo, produzir sentidos por meio de práticas silenciosas, quase invisíveis, tal como a própria leitura muitas vezes se manifesta — a leitura silenciosa, com o corpo em aparente repouso. Nesse tocante, muito mais do que assimilar, isto é, “‘tornar-se semelhante’ àquilo que se absorve” (CERTEAU, 2019, p. 237), o leitor se apropria: toma posse e redefine o território alheio, sabota estratégias, cria uma novidade. Lê em silêncio, aparentemente de modo solitário, mas exercendo astúcias sobre o texto; lê, enfim, à sua maneira, não necessariamente como o outro postula (o autor, a escola, a sociedade, a estrutura do texto), driblando mecanismos de vigilância.

A leitura, portanto, não acontece de modo isento. Ela evidencia pontos de vista sobre o mundo, complexos condicionamentos de ordem social e cultural que lhe servem como raiz e compõem as artes de sua tradição. Ao tecer sua leitura, o leitor produz “jardins que miniaturizam e congregam um mundo” (CERTEAU, 2019, p. 245), manifestando e, ao mesmo tempo, transformando o universo primeiro das ações práticas e significantes. Vê-se o quão complexa a leitura é e o quão enredada com o mundo está: ela não possui um lugar próprio nem se corporifica em objeto capaz de afrontar o tempo, como a escrita, respectivamente, tem e o faz (FLUSSER, 2010). Ao contrário, ela é formada pela ação fugaz do leitor, no *aqui* e *agora* da experiência provisória junto ao texto. É nessa condição, enquanto sujeito cultural, que o leitor afeta e é afetado, produzindo sentidos ou leituras para si e para o mundo ao seu redor.

3 CONVERGÊNCIA E DESAFIOS

A provocação em forma de prece pronunciada por Morin (2012), refletida logo na abertura deste capítulo, alerta para a necessidade de que as pesquisas sejam produzidas de maneira consciente, quer em relação às limitações frente a realidade “exterior”, infinitamente complexa, quer quanto ao uso das ferramentas teórico-metodológicas que intentam — e por vezes o fazem com violência — aprisionar, fatiar, escamotear a realidade de sua qualidade complexa. É preciso pôr “ordem e clareza ao real” (MORIN, 2012, p. 5)

sem, no entanto, simplificá-lo ao extremo de dissociá-lo da realidade, criando outra realidade, como se especializaram as práticas científicas de viés positivista. Nesse tocante, optou-se pela perspectiva antropológica como modo de refletir sobre o homem e sobre a sua produção, que é a leitura, de maneira dialógica com o espaço plural e cultural em que vive e retira sentidos.

Mas todo o esforço configurado por essas páginas, na verdade, não resulta mais do que um ponto de vista, dentre outros possíveis, lançado sobre as práticas humanas que são, a princípio, mais densas do que qualquer análise consegue comportar. O caminho empreitado aqui, o da abordagem antropológica, centrado nas práticas culturais e significantes, traz, porém, uma contribuição. A noção de indivíduo não perpassa a noção coletiva do sujeito: o homem é um ser social e cultural, não somente individual. Orienta-se por laços de pertença com o meio e com os outros e, por assim ser, participa dos meandros constituintes da coletividade em que vive, nas idiossincrasias das práticas ordenadoras, que são os bastidores das produções de sentido. Essa coletividade é plural, híbrida e está sempre em movimento, a atualizar-se e a expandir-se exatamente a partir das táticas engendradas pelos sujeitos ordenados por ela. Nada do que o homem forma está totalmente desvinculado de algum meio ou contexto cultural, ao contrário, as suas realizações, materiais e imateriais, carregam sobre si vestígios que apontam para tais origens, para o seio de uma coletividade, para a teia sofisticada e densa pela qual os simbolismos são feitos, para o mundo da ação prática, cotidiana, incerta e não idealizada.

É assumindo, pois, essa dimensão antropológica, que a convergência proposta entre leitura, cotidiano e complexidade assume seu caráter mais denso e problematizador. Pois não se pode falar de práticas de leitura, de cotidiano ou de complexidade sem que os referenciais culturais dos quais elas proveem e são orientadas não sejam burilados, confrontados, fazendo com que não apenas haja a afirmação da integração homem/meio/práticas, mas também a produção de desconfortos, desafios para as instituições de inteligibilidade já assentadas. Ora, se a realidade das práticas é complexa, também deve ser o modo de compreendê-las. Convém, portanto, chamá-lo à baila, enquadrá-lo, confrontá-lo, superá-lo.

No âmbito da Ciência da Informação, campo científico advindo da necessidade de compreender e de lidar com a informação enquanto fenômeno, simultaneamente, material, cognitivo e social, as noções acerca do papel social da leitura e das realizações do sujeito leitor têm se mostrado importantes. Ao ser estudada em complexidade, a leitura, que serve como maneira pela qual a informação é apreendida por alguém, interage com a pluralidade de saberes existentes no mundo, bem como com as múltiplas formas pelas quais o conhecimento é mediado e socializado. Quanto ao leitor, usuário da informação disponibilizada pelo texto, ser ordenado e, mesmo assim, autônomo e imprevisível, “oráculo” e “murmúrio das sociedades” (CERTEAU, 2019, p. 55), tais estudos reforçam o seu protagonismo diante das inúmeras ofertas de conteúdo ou de mensagens que lhe chegam aos sentidos, permitindo que ações de busca, seleção, interpretação e apropriação se configurem como práticas culturais e significantes.

Faz-se necessário, assim, respeitar a complexidade do real, reforçando a leitura enquanto fenômeno ricamente interativo, comunicacional e social, possibilitando aos sujeitos o exercício da condição histórica e antropológica da produção de sentidos, dos critérios de escolha sobre o que lhes convém e da transformação dos conteúdos apreendidos em algo que carregue o seu sotaque cultural. A leitura deve estar, pois, alinhada para além do instrumentalismo, e a compreensão sobre o leitor também deve estar situada para além da lógica da máquina e dos regimes massivos de produção, esforço que tem sido abraçado pelos pesquisadores do grupo “Informação e leitura” da Universidade Federal de Minas Gerais (DUMONT, 2017).

Suprimir esses desafios pode ser um indício de barbárie: uma barbárie científica, civilizada, sofisticada, ponderada. Benjamin (1997), em uma de suas intrigantes produções, escreveu “Conto e cura”, um pequeno texto iniciado por uma mãe que, ao ver o filho doente, conta-lhe, junto à cama, histórias na intenção de curá-lo ou de aliviar suas dores. Essa terapia representada pelo filósofo, em que a narrativa serve de conforto às enfermidades humanas, notadamente àquelas oriundas da modernidade e do racionalismo exacerbado, ilustra a relevância dos estudos sobre a leitura e sobre o leitor para o processo de renovo epistemológico em fase de condução na Ciência da Informação. Pois a prática

e o seu estudo, vistos em complexidade, estão a colaborar mutuamente e a despertar sentidos, muitos deles ofuscados por imposições historicamente estabelecidas, promovendo, mais do que um “bem estar” passageiro, um encontro íntimo e transformador entre o homem e a sua porção antropológica.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Conto e cura. *In*: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: obras escolhidas. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. v. 2.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguierre, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUMONT, Lúcia Maria Moreira. Leitura e competência informacional: interseções e interlocuções. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18., 2017, Marília. **Anais eletrônicos** [...]. Marília: ANCIB, 2017. p. 1-21. Disponível em: <https://bit.ly/2OviLve>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ECO, Umberto. O leitor-modelo. *In*: ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 35-49.

FLUSSER, Vilém. **A escrita**: há futuro para a escrita? São Paulo: Annablume, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In*: LIMA, Luiz Costa (coord.). **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, Luiz Costa (coord.). **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa: a tríplice mimese. *In*: RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994. p. 85-131. t. 1.

Tipografia:
Títulos dos capítulos: Candara, 20
Folha de rosto: Constantia, 24
Texto: Garamond, 14, 12

Nestes tempos de revolução digital, as reflexões e pesquisas consagradas à leitura se multiplicaram, questionando tanto os efeitos produzidos pelas novas formas da comunicação, como as resistências, transformações ou desaparecimento das antigas práticas. Essa preocupação é legítima, necessária, mas ela suscitou, frequentemente, diagnósticos precipitados e afirmações sem provas. O primeiro e grande mérito deste livro, publicado pelo grupo de pesquisa “Informação e Leitura” do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, reside no cuidado de fundamentar, com análises documentadas e rigorosas, os resultados apresentados quanto às modalidades, usos e efeitos da leitura.

Roger Chartier

