

LÍGIA MARIA MOREIRA DUMONT
ISMAEL LOPES MENDONÇA (ORG.)

LEITOR,
LEITURA
— SEUS —
CONTEXTOS
— LIVRO DE ESTUDOS



Programa
de Pós-Graduação
em **Ciência**
da Informação
UFMG

NYOTA

**LEITOR, LEITURA
E SEUS CONTEXTOS
LIVRO DE ESTUDOS**

Imagem: Pixabay





Lígia Maria Moreira Dumont
Ismael Lopes Mendonça
Organização

**LEITOR, LEITURA
E SEUS CONTEXTOS
LIVRO DE ESTUDOS**

Florianópolis, SC
Rocha Gráfica e Editora Ltda.
2021

COORDENAÇÃO DO SELO NYOTA

Franciéle Carneiro Garcês da Silva

Nathália Lima Romeiro

Site: <https://www.nyota.com.br/>

GRUPO DE PESQUISA

Informação e Leitura (UFMG/CNPq)

COMITÊ EDITORIAL E CIENTÍFICO

Barbara Barcellos (UFS)

Carina Santiago dos Santos (UDESC)

Claudia Mortari (UDESC)

Daniella Camara Pizarro (UDESC)

Didier Álvarez Zapata (U. de A.)

Elisângela Gomes (UFG)

Fábio Francisco Feltrin de Souza (UFFS)

Felipe Meneses Tello (UNAM)

Fernanda Oliveira (UFRGS)

Gerson Galo Ledezma Meneses (UNILA)

Leyde Klébia Rodrigues da Silva (UFBA)

Lia Vainer Schucman (UFSC)

Lourenço Cardoso (UNILAB)

Luisa Tombini Wittmann (UDESC)

Márcio Ferreira da Silva (UFMA)

Maria do Carmo Moreira Aguiar (UFRGS)

Mariana Cortez (UNILA)

Mary Luz Alzate (UNAL)

Priscila Sena (FEBAB)

Rubens Alves da Silva (UFMG)

Samanta Coan (UFMG)

Ueliton dos S. Alves (SP Escola de Teatro)

Vanessa Jamile S. dos Reis (UFBA)

Wellington M. de Carvalho (UFMG)

COMITÊ DE AVALIADORES AD HOC

Carina Santiago dos Santos (UDESC)

Daniella Camara Pizarro (UDESC)

Edilson Targino de Melo Filho (UFPB)

Gustavo Silva Saldanha (IBICT/UFRJ)

Leyde Klebia Rodrigues da Silva (UFBA)

Márcio Ferreira da Silva (UFMA)

Priscila Sena (FEBAB)

Samanta Coan (UFMG)

Criação da capa, edição e diagramação: Ismael Lopes Mendonça

Revisão final: Nathália Lima Romeiro; Franciéle Carneiro Garcês da Silva

Revisão textual: Pedro Giovâni da Silva

Ficha catalográfica: Priscila Fevrier - CRB 7-6678

Este livro recebeu financiamento da CAPES e do PPGCI/UFMG.

D893I

Leitor, leitura e seus contextos: livro de estudos / Lígia Maria Moreira Dumont; Ismael Lopes Mendonça (Org.). – Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora; PPGCI/UFMG, 2021. (Selo Nyota).
364 p.

Inclui Bibliografia.

Disponível em: <https://www.nyota.com.br/>

ISBN 978-65-87264-71-4 (físico)

ISBN 978-65-87264-70-7 (digital)

1. Leitura. 2. Leitor. 3. Livro. I. Dumont, Lígia Maria Moreira (Org.).
II. Mendonça, Ismael Lopes (Org.). III. Título.

Como citar o livro:

DUMONT, Lígia Maria Moreira; MENDONÇA, Ismael Lopes (org.). **Leitor, leitura e seus contextos:** livro de estudos. Florianópolis, SC: Gráfica Rocha e Editora; PPGCI/UFMG, 2021. (Selo Nyota). 364 p.

ESSA OBRA É LICENCIADA POR UMA LICENÇA
CREATIVE COMMONS



Atribuição – compartilhamento pela mesma licença 3.0 Brasil¹.

É permitido:

Copiar, distribuir, exibir e executar a obra;
Criar obras derivadas.

Condições:



ATRIBUIÇÃO

Você deve dar o crédito apropriado ao(s) autor(es) ou à(s) autora(s)
de cada capítulo e às pessoas organizadoras da obra.



COMPARTILHAMENTO POR MESMA LICENÇA

Se você remixar, transformar ou criar a partir desta obra, tem de
distribuir as suas contribuições sob a mesma licença² que este
original.

¹ Licença disponível em: <https://goo.gl/rqWWG3>. Acesso em: 01 jun. 2021.

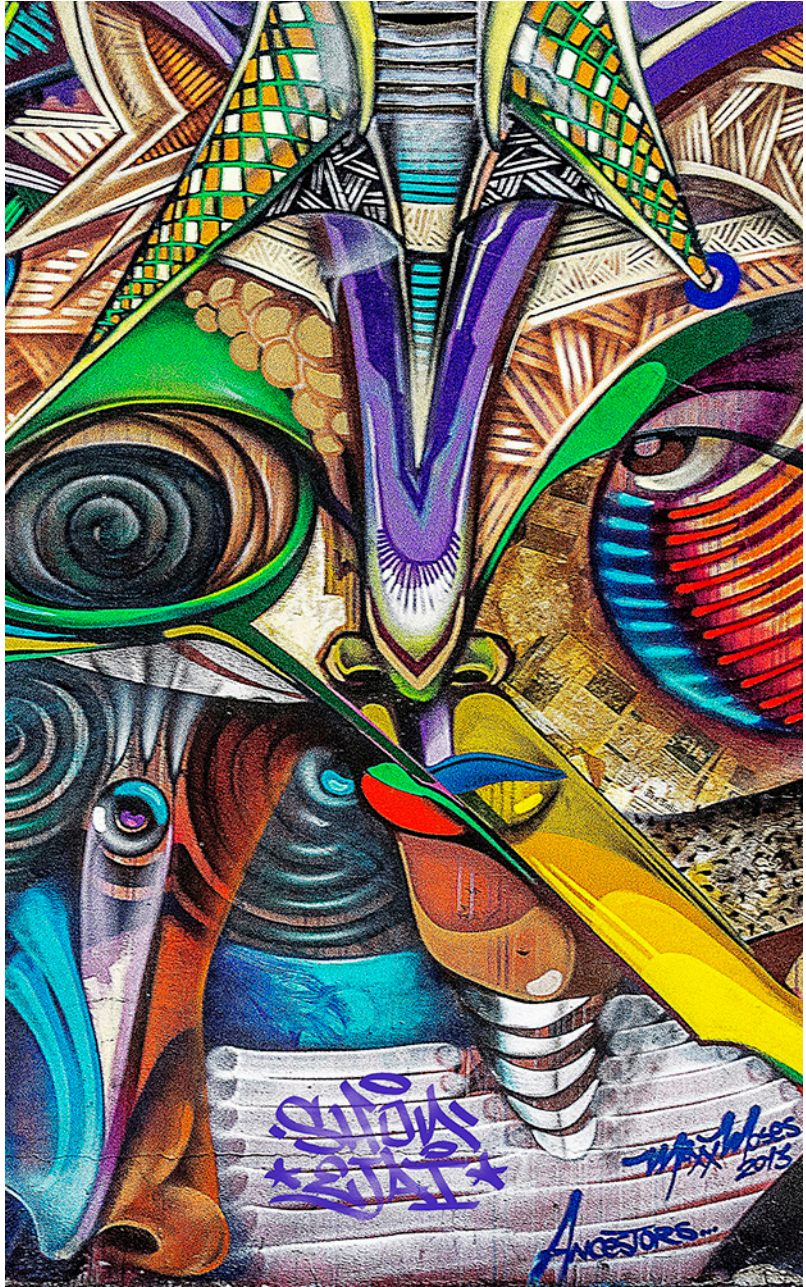
² Licença disponível em: <https://goo.gl/Kdfiy6>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SUMÁRIO

Prefácio	11
<i>Lidia Eugenia Cavalcante</i>	
Apresentação	17
Leitura sob o prisma da cultura: o contexto em evidência	29
<i>Ismael Lopes Mendonça</i>	
<i>Lígia Maria Moreira Dumont</i>	
Práticas de leitura: censura e preconceito nos meandros da história	55
<i>Andréa Pereira dos Santos</i>	
A leitura literária na universidade: condições e concepções no cotidiano acadêmico	91
<i>Damaris de Queiroz Barreto</i>	

Biblioterapia: convite ao diálogo <i>Marina Nogueira Ferraz</i>	107
Jane Eyre: o romance de formação como instrumento de compreensão do leitor e seu auxílio na biblioterapia <i>Elza Caroline Giardini de Castro Lima</i>	129
Interlocuções entre narrativas orais e formação do leitor <i>Eduardo Valadares da Silva</i> <i>Kelly Rita de Azevedo</i> <i>Mardochée Ogécime</i>	155
Leitor, leitura e seus contextos na literatura fantástica <i>Márcia Ferreira Lisboa</i>	179
Livros e leituras em uma biblioteca particular: considerações sobre colecionismo e cultura escrita <i>Diná Marques Pereira Araújo</i>	203
Leitura e apropriação: interações entre leitor, leitura e suportes informacionais <i>Rafael Ribeiro Rocha</i>	225
Leitor e sinopses: possíveis relações da ação da leitura <i>Bruno Gabriel Santos Carvalho</i>	249
Contribuições da etnometodologia na compreensão da relação entre o leitor de histórias em quadrinhos de super-	

heróis e sua leitura	279
<i>Rubem Borges Teixeira Ramos</i>	
A leitura literária e os leitores no contexto virtual: conexão, compartilhamento e interação	317
<i>Jéssica Patrícia Silva de Sá</i>	
Posfácio	341
<i>Fabício José Nascimento da Silveira</i>	
Sobre as autorias	353



PREFÁCIO

Ao ler os capítulos do livro *Leitor, leitura e seus contextos: livro de estudos*, organizado por Lígia Maria Moreira Dumont e Ismael Lopes Mendonça, me veio imediatamente à mente o poema musical de Arnaldo Antunes: “O seu olhar melhora o meu”. E não poderia ser diferente. A leitura dos textos desta coletânea nos permite uma transformação do olhar sobre o ato de ler, que revela um caminho de alteridade e nos conduz à leitura de mundo de Paulo Freire e de tantos outros leitores-autores brasileiros que ousam tecer os fios de suas próprias narrativas, entrelaçadas com histórias de vida pessoais e coletivas. Tais narrativas nos levam a refletir para além do texto escrito, nos inserindo em seus (e nossos) contextos de resistência e lutas, porém sem perder a leveza e a afetividade que nos conecta ao outro e à busca por uma sociedade leitora inclusiva.

A leitura e seus contextos se tornou um tema inquie-

tante e promissor para a Ciência da Informação. Fato que pode ser observado na produção científica da área, cada vez mais rica e dialógica. Nos referimos, por exemplo, aos grupos de pesquisa que se fortalecem nos programas de pós-graduação, espalhados pelas universidades brasileiras, cujos estudos se apropriam dessa temática; assim como às teses, dissertações, artigos científicos e coletâneas, nos quais o foco é a leitura e suas múltiplas possibilidades de pesquisa. Não há dúvidas entre os pesquisadores da Ciência da Informação acerca da importância da leitura como experiência dialógica, política, estética e ética para o fortalecimento do pensamento crítico e autônomo dos sujeitos.

Os textos nos apontam tessituras do ato de ler, presentes em tantas formas dialógicas do cotidiano e seus contextos, assim como nas pesquisas científicas evidenciadas nas escritas fortemente humanas, percebidas em cada palavra dos autores. Fica claro que as relações com a temática estão profundamente recheadas de afetividade, o que pode ser percebido nas interações entre leitor/texto, autor/leitor e leitura/mundo.

Além disso, a competência teórica, crítica e metodológica acerca da leitura e seus contextos, presente nos escritos ora publicados, nos faz refletir sobre as dimensões do ato de ler e seus muitos estudos, estabelecendo um diálogo provocador entre a teoria e a prática. Os autores se jogam em situações diversas e complexas, às quais destaco: *leitura literária*, *leitura e história*; *leitura e cultura*; *leitura e narrativas*; *leitura e bibliotecas*; *leitura e suas práticas* e tantas outras, lendo, interpretando e ressignificando a liberdade de apropriação do poder do pensamento social, cultural e político da escrita de cada um. Dessa forma, seguindo os traços dessa escrita coletiva e colaborativa, mas que imprime individualidade, ousou afirmar que me sinto muito

confortável na condição de leitora, ao atravessar a passos lentos os bosques que vão do título ao posfácio, saboreando cada palavra dita, cruzando o meu olhar com as ideias propostas por cada autor.

Fica evidente, nos capítulos desta obra primorosa, que a leitura necessita de palavras, sejam elas faladas, sussurradas, escritas, cantadas, contadas ou ditas em versos poéticos. Assim como é notória a presença de uma ciência completamente humanizada e sensível, mas intensa e inteiramente vinculada a todas as outras formas de vida existentes na natureza. Como nos diz Ailton Krenak, “Para adiar o fim do mundo é preciso continuar contando histórias”, pois sem elas não há vida. Em tempos de tantas estranhezas, nossa escrita é uma forma de transgressão e resistência, assim como um ato de insubordinação diante de acontecimentos que, muitas vezes, tentam nos calar, sejam eles traços de relações familiares, pessoais e afetivas ou na insistência coletiva, social e política, de tornar o mundo um direito de todas e de todos com respeito e justiça social.

A verdadeira leitura é aquela que nos inquieta, que nos confronta e nos vira pelo avesso. Há um leitor dentro de cada um de nós, que é criativo, poético, singular e imaginário. E outro questionador, diverso, inquieto e inalienável. De vez em quando, visitamos esses seres que nos habitam e promovemos encontros entre eles, dessa relação construímos nossas memórias leitoras. E assim, um desafio perceptível é visto na escrita dos autores dos capítulos e suas interlocuções com a mediação cultural, as diferentes linguagens e as práticas de leitura, sejam elas históricas ou contemporâneas. Neste desafio, uma palavra é comum a todos os textos: *liberdade*, pois é para isso que a leitura existe, para nos tornarmos livres. E essa tal liberdade incomoda, pois vem acompanhada de uma

beleza que fascina e nos auxilia a ver além e, obviamente, a torna muito perigosa.

Escrever sobre leitura nunca foi tão necessário, tendo em vista os desafios que a humanidade tem enfrentado e a liberdade que o ato de ler nos proporciona. O século XXI, trazendo uma herança herdada do século XX, se mostra como uma “era de impactos”. Como afirma Michèle Petit, é possível dizer que o mundo inteiro é um “espaço em crise”. As dificuldades e incertezas, vivenciadas pela sociedade contemporânea, afetam profundamente a condição humana e sua existência. Fato que se observa no enfrentamento dos radicalismos geradores de problemas sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos e de saúde. Nessa dinâmica, a leitura se apresenta como formas de *ver* e *estar* no mundo, com suas singularidades e repertórios culturais manifestados nas representações individuais e coletivas e na sociabilidade dessas relações.

Ler é, portanto, uma necessidade universal de inclusão, resistência e interlocução, pois nos apresenta um lugar de manifestação das diferentes linguagens e representatividade dos sujeitos. Nessa perspectiva, a partilha das experiências de pesquisa, como a que temos o prazer de ler nesta obra, é inspiradora. São escritas múltiplas que imprimem personalidade científica e reservam a nós, leitores, o prazer de ler e a inquietação deixada após a leitura. As palavras lidas, ofertadas de forma tão generosas por seus autores e autoras, são semeadoras de outras narrativas e textos cujo valor é imensurável.

No âmbito da escrita da memória, a leitura tem um poder místico que age contra o esquecimento, assim como permite a partilha de nossas experiências e do desejo de permanência. No campo social, faz circular a esperança transformadora capaz de mudar realidades por

meio da palavra. E, sob a leitura literária, pairam as paixões e o fascínio de nossos desejos que, milagrosamente, se encontram nas páginas lidas de um livro. Essas reflexões me fazem lembrar da obra *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, uma história que eu costumava ler para meus filhos na infância. Pinóquio personifica o desejo de transformação e as nossas várias batalhas humanas sobre a dualidade do que é bom ou ruim, assim como um exercício cotidiano de aprendizagem. Quanto de nós mesmos encontramos nessa obra! Não é por acaso que as narrativas literárias traduzem a nossa humanidade no ato de escrever e nos reconciliam na palavra lida.

Por meio da leitura, vivenciamos uma complexa metamorfose que torna o “aprender a ler” algo que não permite imposição, como reflete Daniel Pennac em seus “direitos do leitor”. A leitura, portanto, nos leva a pensar a nossa relação com o mundo, de uma forma única e, ao mesmo tempo, plural, nos permitindo agir para além do que está posto, em um universo onde quase tudo nos conduz a lugares comuns e à aniquilação do pensamento crítico. E é por isso que temos assistido nesses dias difíceis, não sem perplexidade, ao expurgo de livros considerados perigosos, como narrado por Cervantes em *Dom Quixote*, simbolicamente queimados. Assim, como um ato de liberdade, escrever se torna a nossa força transformadora contra arbitrariedades e imprimimos nossa resistência que ficará registrada para as gerações futuras, porque a vida é feita de batalhas e exige coragem.

Lidia Eugenia Cavalcante



Imagem: Pixabay

APRESENTAÇÃO

C onhecimento e prazer, duas potências da leitura, o paradoxo da ação, principalmente a leitura de prazer, vista também como fonte de conhecimento. Richard Schechner¹ (1988) identifica nas *performances* das pessoas a polaridade entre eficácia e entretenimento. Assim sendo, *rito* – eficácia – pode ser entendido como *teatro* – entretenimento – e vice-versa. Se para o antropólogo não existe distinção entre as ações rito e peça teatral, ou eficácia e entretenimento, se ambos podem ser caracterizados como atividades (*performances*), a ação leitura pode também ser encarada como *performance* e *social*, pois se desenvolve por sujeitos dentro da sociedade. Ainda segundo o autor, quando alguém opta por participar de uma performance, este mesmo alguém escolhe se deslocar para um determinado ponto ou lo-

¹ SCHECHNER, Richard. *Performance theory*. New York: Routledge, 1988.

cal, ou mesmo adentrar a um espaço reservado, físico e simbólico, de um *mundo recriado* por um momento. Isso envolve a experiência de ser levado a algum lugar ou mesmo o desafio de se tornar outro ser, sem deixar de ser a si mesmo. Tal explicação se enquadra perfeitamente na ação ler, onde se inclui a leitura de lazer.

Ler significa uma necessidade ou uma motivação, significa o leitor estabelecer o objetivo de sua ação. Os múltiplos aspectos que envolvem a relação são complexos, e este é um dos motivos instigantes de se pesquisar a leitura. Pode-se iniciar, destacando as necessidades primeiras do aprender a ler; são diversos os comportamentos necessários, o saber operar com os olhos – ou com as mãos e outros sentidos, quando necessário – o saber exercitar os neurônios, interconectá-los e provocar sinapses, o conhecer determinado código alfabético, toda esta cadeia para conseguir dar sentido à leitura.

Ao se dominar tal sequência, passa-se a outra esfera, o estabelecimento do vínculo estreito da escrita com a necessidade pessoal, o seu envolvimento com a sociedade e a cultura que o cerca. A intenção, a finalidade do leitor, é o desencadeador de decisões sobre quais comportamentos desembocam na vontade de ler e que atributos utilizar para dar sentido à escrita. Há ainda certo mistério, mas o cérebro organiza, com base na motivação e nos conhecimentos memorizados, as operações fundamentais para satisfazer essa demanda, a atingir sua finalidade, seja ela prazerosa ou não.

Portanto, é possível pensar que as necessidades não são verdadeiramente estabelecidas por incentivos do agente externo objeto de leitura, pois verifica-se que têm de ir ao encontro dos motivos que impulsionam no leitor a vontade de desenvolver a leitura. O sujeito leitor é partícipe de uma determinada sociedade e sua cultura, o seu

contexto é fator preponderante nas interligações entre motivação e sentido. Certamente, não significa que seja impossível a mediação entre leitor e objeto de leitura, este é outro tema muito instigante e complexo, analisado pelos pesquisadores da leitura.

Essas e demais temáticas vinculadas à leitura compõem o conteúdo abordado no presente livro. A decisão em editá-lo surgiu após verificar-se o resultado positivo apresentado pelos discentes de duas disciplinas intituladas *Tópicos em usuários da informação: leitor, leitura e seus contextos*. As disciplinas foram ministradas nos semestres 2020-1 e 2021-1 a alunos da graduação do curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – ECI/UFMG, durante a pandemia de COVID-19. De forma remota, compunham o estágio docente do doutorando Ismael Lopes Mendonça, realizado pelo Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação – PPGCI da referida universidade, sob a supervisão da professora Lígia Maria Moreira Dumont.

Trata-se este livro de uma coletânea de textos acadêmicos que visam contribuir com a noção de leitura estudada no campo da Ciência da Informação, refletindo sobre a natureza social e cultural do leitor, do texto e do ato de ler, em uma abordagem interdisciplinar. A obra parte da compreensão do leitor enquanto sujeito social; da leitura como produção de sentidos; e do contexto como meio plural e dialógico, formado por dinâmicas culturais que condicionam os sujeitos e as suas leituras.

O grupo de autores e autoras dos capítulos que compõem o livro é formado por pessoas que atuaram na disciplina: seus professores, alguns(mas) ex-alunos(as) e especialistas do PPGCI que participaram do ciclo de palestras promovido como parte das ações didáticas dos cursos ministrados. Assim, o projeto reúne a colaboração de mes-

tres(as) e doutores(as), além de estudantes e recém-egressos(as) da graduação. Conta também com a contribuição da Prof.^a Dr.^a Lidia Eugenia Cavalcante (PPGCI/UFC), no prefácio, e do Prof. Dr. Fabrício José Nascimento da Silveira (PPGCI/UFMG), no posfácio.

Por meio dessa diversidade, o projeto visa dar corpo editorial aos conteúdos estudados e produzidos na disciplina, ampliando para o formato de livro a experiência de ensino-aprendizagem vivenciada em sala de aula de maneira virtual. Objetiva compartilhar para o público geral, nossos leitores, o conhecimento especializado de estudiosos do tema da leitura, nas diferentes facetas teórico-metodológicas que configuram as abordagens, todas ancoradas no campo da Ciência da Informação, sem excluir o protagonismo dos(as) estudantes envolvidos(as), que poderão agregar esta experiência à sua passagem pela universidade. Com isso, promove-se um ciclo a reforçar o sentido social de nossas ações acadêmicas, não restritas à experiência do ensinar, mas atreladas também à pesquisa como difusão e democratização dos saberes: novos diálogos e aprendizagens que surgem, das salas de aula para o livro, dos alunos para os nossos futuros leitores.

A estrutura do livro, que também conta com a versão em formato eletrônico, desdobra-se em 12 capítulos, apresentados a seguir:

No capítulo um, *Leitura sob o prisma da cultura: o contexto em evidência*, da autoria de Ismael Lopes Mendonça e Lígia Maria Moreira Dumont, objetiva-se contribuir com a categoria *contexto*, na tentativa de ampliá-la um pouco pela perspectiva antropológica, percebendo-a como um fator propiciador e ordenador de sentidos e de motivações pelos quais a leitura, enquanto ação intersubjetiva, acontece. Uma discussão filosófica e antropológica do significado de cultura e de contexto é proposta, eviden-

ciando o dialogismo e a dialética com os quais ambos envolvem e são envolvidos pela ação da leitura.

No capítulo dois, *Práticas de leitura: censura e preconceito nos meandros da história*, da autoria de Andréa Pereira dos Santos, visam-se compreender a censura e o preconceito na história das práticas de leitura, bem como as possíveis consequências na contemporaneidade. São diferenciados os conceitos de censura e de preconceito nos meandros da história, apesar de, quando ligados à questão das práticas de leitura, podem interferir no processo de formação do leitor. Censura e preconceito são caracterizados como fatores sociais presentes na história desde que o ser humano passou a praticar e valorizar um conjunto de ações as quais chamamos de *cultura*, responsáveis por acelerar e difundir ideias e, conseqüentemente, transmitir significados à escrita e à leitura.

No capítulo três, *A leitura literária na universidade: condições e concepções no cotidiano acadêmico*, da autoria de Damaris de Queiroz Barreto, é discorrido sobre a prática das leituras que não são realizadas dentro das fronteiras delimitadas da informação e do conhecimento científico, isto é, a leitura de gêneros literários recreativos – ficção, poesia, prosa, crônica, contos, ensaios etc. – empreendida durante momentos de lazer por estudantes do ensino superior, mais especificamente, dos discentes de pós-graduação dos programas de mestrado em Ciência da Informação do Ceará. A pesquisa realizada permite perceber que o afastamento entre leitor e leitura é, via de regra, progressivo, ou seja, vai se intensificando com o passar do tempo e com o avançar no percurso acadêmico.

No capítulo quatro, *Biblioterapia: convite ao diálogo*, da autoria de Marina Nogueira Ferraz, são apresentadas as bases psicológicas e filosóficas da biblioterapia, seu viés hermenêutico e aplicação prática ligada às áreas da saúde

e da educação. Definida como forma de psicoterapia de apoio na qual é dado ao paciente material de leitura, é considerada uma terapia complementar que auxilia no autoconhecimento e possível melhoria da qualidade de vida. A literatura, como uma forma de contar experiências e imaginações dos sujeitos, é capaz de favorecer a reflexão, a comunicação, a compreensão de si e da vida que nos cerca, podendo ajudar na resolução de problemas e conflitos ou mesmo ser uma experiência de fruição da estética da linguagem.

No capítulo cinco, *Jane Eyre: o romance de formação como instrumento de compreensão do leitor e seu auxílio na biblioterapia*, da autoria de Elza Caroline Giardini de Castro Lima, o clássico da Era Vitoriana é analisado pela sua construção narrativa, para demonstrar a possibilidade de o leitor compreender os costumes da sociedade da época. Destaca-se que é neste momento que se processa a interpretação por parte do leitor: pela diferenciação dos contextos. A compreensão do texto literário considera alguns pontos, como a intenção do autor e as influências por ele apreendidas e codificadas na criação do texto e das personagens, modo pelo qual o leitor consegue imprimir, no ato da leitura, as suas próprias conclusões, com base nas experiências contextuais às quais está inserido. Considerado como “romance de formação”, o clássico é analisado de maneira a permitir possíveis aplicações na biblioterapia.

No capítulo seis, *Interlocuções entre narrativas orais e formação do leitor*, da autoria de Eduardo Valadares da Silva, Kelly Rita de Azevedo e Mardochee Ogécime, são apresentados como objetos de reflexão a dimensão que envolve a centralidade da leitura na emancipação do *ser*, a função da atividade da narração de histórias no seu desenvolvimento e a atribuição das agências operadoras

para a sua efetividade em harmonização com o bibliotecário, na consecução do seu papel e função social enquanto corresponsável por este dispositivo informacional. Também se problematiza e reflete acerca da possibilidade de mediação e incentivo à leitura, além das diversas atividades possíveis de serem desencadeadas pela narração de histórias, em suas intencionalidades subjetivas.

No capítulo sete, *Leitor, leitura e seus contextos na literatura fantástica*, da autoria de Márcia Ferreira Lisboa, a tríplice relação entre leitor, leitura e seus contextos é brevemente revisitada, embasando-se nos pressupostos de teóricos da área da leitura, alguns da Ciência da Informação, outros dos estudos literários. Recortes conceituais são relacionados com as categorias *contexto*, *sentido* e *motivação*, na perspectiva de objetivar a ação leitora. Em seguida, tendo como referencial as três categorias citadas, o conto *Crianças à venda. Tratar aqui*, de Rosa Amanda Strausz, é analisado, destacando que a narrativa fantástica em questão se utiliza de estratégias motivadoras consideradas pertencentes à cultura juvenil, que podem estimular o imaginário e, por sua vez, despertar e atrair o público jovem à leitura.

No capítulo oito, *Livros e leituras em uma biblioteca particular: considerações sobre colecionismo e cultura escrita*, da autoria de Diná Marques Pereira Araújo, compreende-se o colecionar como um ato ordenador, direcionado para o objeto, inseparável dos discursos do colecionador. O colecionismo e as práticas de uso e circulação de livros são descritos em uma biblioteca particular, cujo objeto de análise é a Coleção Arduíno Bolivar, preservada e organizada pela Universidade Federal de Minas Gerais. As raízes filosóficas e epistemológicas do colecionismo na contemporaneidade são apresentadas, em prol de sua compreensão e reflexão. Demais teorias são relacionadas

de maneira a contextualizar o colecionismo na sociedade, ressaltando a abordagem da História Cultural. Chega-se à conclusão que o colecionismo bibliográfico tem contribuído para a constituição de patrimônios nacionais, regionais e locais, que reforçam o caráter sócio-histórico da cultura escrita e das práticas leitoras.

No capítulo nove, *Leitura e apropriação: interações entre leitor, leitura e suportes informacionais*, da autoria de Rafael Ribeiro Rocha, reflete-se a leitura de maneira relacionada aos fatores culturais representados na materialidade dos suportes pelos contextos. Situa a análise primeiramente na esfera da fisicalidade dos suportes, ressaltando algumas relações históricas e modos como as práticas leitoras eram – e ainda são – conformadas pelos simbolismos ordenados pela cultura do impresso. Em seguida, o autor aborda a questão do digital e seus desdobramentos na leitura e na apropriação, por meio da experiência dos sujeitos com o fenômeno da hipertextualidade e da intertextualidade. Essa linguagem do digital é vista como ilustrativa das novas manifestações leitoras, mais diversificadas e autônomas em comparação com as da fase histórica anterior, cuja predominância está na fisicalidade e na tradição.

No capítulo dez, *Leitor e sinopses: possíveis relações da ação da leitura*, da autoria de Bruno Gabriel Santos Carvalho, discute-se o gênero textual *sinopse* e sua relação com os leitores. As práticas de leitura que envolvem esse gênero são destacadas, implicando na elaboração de discursos sociais e culturais em uma determinada comunidade. Assim, são refletidas as seguintes implicações: o processo de leitura sob a perspectiva daquele que lê; como se comporta o gênero *sinopse* na sociedade, bem como qual é a sua relação para a construção dos gêneros discursivos; e a relação de leitores de redes sociais com o gênero *sinopse*.

O autor reforça que o gênero sinopse é remodelado frente a novas interações informacionais, que se apropriam de nuances socioculturais.

No capítulo onze, *Contribuições da etnometodologia na compreensão da relação entre o leitor de histórias em quadrinhos de super-heróis e sua leitura*, da autoria de Rubem Borges Teixeira Ramos, a leitura e suas relações simbólicas são tratadas a partir dos pressupostos da etnometodologia, em uma pesquisa aplicada junto a leitores de histórias em quadrinhos de super-heróis da *Marvel* e da *DC Comics*. Essa metodologia permite acessar, identificar e analisar as formas com que os leitores exprimem significados e sentidos à leitura que realizam, com foco no senso comum e nos movimentos sociais ligados à identificação dos sujeitos com histórias e personagens, além da introjeção ou apropriação da informação e de conhecimentos. Foram contemplados pelo autor aspectos cognitivos (formas de pensar), afetivos (emoções e sentimentos apontados durante e após a leitura empreendida) e comportamentais dos sujeitos pesquisados, e o sentido que dão à sua leitura.

Finalmente, no capítulo 12, *A leitura literária e os leitores no contexto virtual: conexão, compartilhamento e interação*, da autoria de Jéssica Patrícia Silva de Sá, compreende-se que a internet abriu novas possibilidades de interação com a leitura: a conexão por rede. Se no passado só era possível formar uma comunidade leitora a partir de encontros presenciais, atualmente, o fenômeno das redes sociais virtuais tem permitido que os leitores se relacionem com as obras de múltiplas maneiras, por meio de ambientes digitais, que proporcionam uma nova experiência cultural e comunicacional envolvendo livros e literatura. Baseando-se na importância de estudos sobre a leitura literária e na pertinência das investigações sobre os modos de ler contemporâneos, o objetivo deste capí-

tulo é apresentar duas pesquisas sobre leitores e práticas de leitura literária no contexto virtual, evidenciando o compartilhamento e a intensa interação entre os sujeitos por meio da internet, nas manifestações mediadas por *blogs* literários e pela tecnologia de mídias digitais, como o *WhatsApp*, dentre outras.

Como é possível perceber, o conteúdo dos capítulos demonstra a diversidade de temáticas que a ação leitura representa aos seus estudiosos e estudiosas, assim como cada texto aqui submetido evidencia o estado atual das compreensões de quem se debruçou a escrevê-lo. A leitura dos capítulos por parte das pessoas interessadas é sempre seletiva, guiada por interesses e pontos de vista, que são vários. Mas essa imprecisão pode ser traduzida em riqueza fenomenológica, modo como a ação leitura se engrandece e gera inspiração para quem dela se dedica a pesquisar, explorando as pistas que este livro pode deixar no campo fértil da sensibilidade leitora. A temática *leitura* proporciona diversas possibilidades ainda a analisar, um *porvir* que tem como enfoque o leitor e sua ação chamada *leitura*, seus contextos, motivações, crenças, performatividades, tudo isso embainhado em determinada sociedade e sua cultura.

Lígia Maria Moreira Dumont
Ismael Lopes Mendonça

Imagem: Pixabay



LEITURA SOB O PRISMA DA CULTURA: O CONTEXTO EM EVIDÊNCIA

*Ismael Lopes Mendonça
Lígia Maria Moreira Dumont*

San Buenaventura explicou que há dois livros escritos por Deus: o livro da Natureza e o livro da *Bíblia*; e afirma (nos tempos em que os livros já tinham a forma do códice) que são como ambos os lados de um rolo [...]: dentro, o livro da *Bíblia*, e fora, o livro da Natureza (CHARTIER, 2001, p. 159, destaques do autor).

Quando Roger Chartier (2001) – a partir das interlocuções com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit – reflete sobre as revoluções tecnológicas e sociais mediadas pelo fenômeno das textualidades eletrônicas, é à linguagem das metáforas que o estudioso recorre para caracterizar a *legibilidade do mundo* manifesta nas e pelas diferentes materialidades com as quais o livro, objeto significante, surge configurado ao longo da história da escrita. Antes de aludir à simbologia do rolo proposta por San Bue-

naventura, teólogo franciscano, reproduzida na epígrafe com a qual abrimos este capítulo, Chartier (2001, p. 158) cita o filósofo alemão Hans Blumenberg e sua concepção tripla do livro como “livro da natureza”, “imagem do corpo humano” e “livro do porvir, do futuro, do destino”.

Em síntese, e com base no todo da pesquisa de Chartier (2001), imaginamos que o que essa concepção tripla apropriada pelo historiador queira dizer é que não apenas os diferentes artifícios técnicos empregados na produção dos livros, o conteúdo verbal codificado pelo autor nas páginas e as soluções estético-formais que lhe dão aparência material podem ser localizados temporal e socialmente, indiciando as ordenações com as quais cada período ou sociedade se vale para orientar seus modos de vida, mas a leitura, manifesta de maneira plural, também se enreda enquanto ação humana nesse complexo processo de significação cultural. E quando enfim Chartier (2001) cita Buenaventura, ele infere sentidos, podemos dizer, sobre a própria ordem com a qual os livros e suas leituras são tecidos, uma ordem que carrega em si duas instâncias, a saber: a do domínio das práticas e das representações humanas – seja as de fundo mágico-mítico, ligadas à crença religiosa, seja as de cunho racional, vinculadas ao estabelecimento da cultura escrita – e a do reino natural – aquele, a princípio, desprovido das interferências humanas.

Mas a figura proposta por Buenaventura ainda guarda mistérios e pode ir mais além, conforme indica Chartier (2001, p. 159), uma vez que “se escrevia só de um lado do rolo”, que é o de dentro. Assim, longe de estabelecermos aqui uma hermenêutica precisa sobre a metáfora utilizada, podemos compreender que, para além de uma suposta concorrência entre a esfera das produções humanas e a da natureza, ambas coexistem entre si, de

maneira que a segunda oferece condições de ocorrência para a primeira, ao mesmo tempo em que é afetada por ela. Assim, a pretendida *legibilidade do mundo* aconteceria, então, sob a égide da ação significativa humana, traduzida aqui como sendo de ordem cultural, que acontece não meramente sobreposta ou anteposta às coisas naturais, mas profundamente entrelaçada nessas, interferindo e sofrendo os seus efeitos.

Ora, se tomarmos a ideia de cultura problematizada por Eagleton (2011), vemos que esta surge como uma extensão daquela, pois as práticas agrícolas de lavoura e de cultivo para subsistência serviram como referencial lógico para a construção da primeira noção do fenômeno cultural, reforçando a interação e a interdependência sugeridas por nós acerca de Buenaventura e de Chartier (2001) entre a porção humana, cultural, e o universo primordial, natural, codificados nos suportes do conhecimento e na leitura. Essa ideia de “naturalizar a cultura”, seguida pela de “culturalização da natureza”¹ (BAUMAN, 2012), onde antes se pregava a ruptura, provém do esforço intelectual de conceber a cultura como algo que não somente é formado coletivamente, mas vivido coletivamente, de maneira a se tornar um fator social elementar para a permanência humana na Terra, permitindo haver o sujeito como um “animal simbolizante” (GEERTZ, 2015, p. 102).

Relacionar cultura e leitura importa para o presente capítulo. Trataremos da primeira sob o viés semiótico da

¹ As ações de “naturalização” da cultura e de “culturalização” da natureza, refletidas por Bauman (2012), apesar de serem tomadas nesta introdução como semelhantes, apresentam diferenças substanciais no percurso teórico, metodológico e epistemológico das Ciências Sociais. Objetivamente, a primeira ação diz respeito aos estudos empreendidos no século XIX, cujo caráter é positivista. Enquanto isso, a segunda equivale ao avanço das pesquisas antropológicas ao longo do século XX, em que a cultura deixou de ser vista como uma determinação das leis naturais, para assumir o caráter contextual e compreensivo, em que a humanidade e o mundo são interpretados pelas diferenças e incompletudes sociais.

Antropologia Interpretativa ou Cultural (GEERTZ, 2015; WAGNER, 2020); e situaremos epistemologicamente a segunda no campo da Ciência da Informação contemporânea, que reconhece o protagonismo social dos sujeitos nas atribuições de sentido, além da informação classificada como *simbolismo cultural* (MARTELETO, 2007), participante das operações de sentido. Preliminarmente, podemos dizer que a aproximação entre cultura e leitura que fazemos alcança estado mais evidente na instância dos *contextos*, se seguirmos o modelo proposto por Dumont (2020). Conforme a autora, tradicionalmente existem:

[...] 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 (DUMONT, 2020, p. 32, destaques da autora).

Nosso objetivo aqui é contribuir com esta categoria *contexto*, na tentativa de ampliá-la um pouco pela perspectiva antropológica, percebendo-a como um fator propiciador e ordenador de sentidos e de motivações pelos quais a leitura, enquanto ação intersubjetiva, acontece. Esse contexto atravessa as elaborações cognitivas dos sujeitos, ou seja, as suas singularidades e/ou subjetividades, identificando as práticas leitoras como construções sociais ou comunitárias, não exclusivamente individuais, tal como Chartier (2001) as concebe. Ao mesmo tempo em que oferece substrato cultural – quer dizer, construtos para a ocorrência das significações organizadas pelo e em prol do coletivo –, a noção antropológica de cultura e

de contexto ressalta não somente a liberdade pela pluralidade com a qual os sujeitos atuam e criam, mas também as limitações regidas pela dimensão moralizante da cultura. Dessa maneira, parafraseando e aplicando o conceito de Geertz (2015) ao de leitura, temos que esta, enquanto ação ordinária, encontra-se igualmente condicionada às teias de significação cultural das quais o ser humano revela dependência, dialogando com os mecanismos sociais de controle e de exclusão imbricados nelas.

Para contemplar o nosso objetivo, subdividimos o capítulo em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na seção dois, propomos a discussão filosófica e antropológica do significado de cultura e de contexto, evidenciando o dialogismo e a dialética com os quais ambos envolvem e são envolvidos pela ação da leitura. Em seguida, na seção três, focamos no aspecto cultural da leitura em si, no fenômeno da apropriação pela leitura e nas consequências ideológicas relacionáveis ao ato de ler – o “agir” e o “sofrer” representados pela cultura –, algo que será continuado nas considerações finais, ressaltando o poder interferente dos contextos sobre os sujeitos.

CULTURA, MATRIZ DA LEITURA

O embrião da ideia de cultura pode ser localizado no século XVIII, conhecido como um “divisor de águas filosófico” (BAUMAN, 2012, p. 12), que demarca o paulatino e negociado desprendimento do pensamento humano do cognitivismo cartesiano, para trilhar o plano das descobertas em torno do sensível, do triunfante, mas também do incerto. Com isso, o sujeito e, por consequência, o mundo ao seu redor caminharam para deixar de serem imagens designadas pelo divino, monolíticas e predeter-

minadas, para se tornarem um território de realizações prenas e impregnadas de temporalidade e de finitude, móveis e em constante estágio de desenvolvimento (ou de subdesenvolvimento, no sentido de uma subalternidade socialmente imposta), formadas pelo próprio homem.

A ascensão desse humanismo esboçado mais ao “natural” possibilitou a “liberdade de autodeterminação” (BAUMAN, 2012, p. 15), ou seja, o livre arbítrio pelo qual as ações são protagonizadas pelo homem, em sua experiência moderna, autocentrada, que acabou reclamando por limites coletivamente postos de modo a frear, condicionar ou ordenar o agir e o pensar individuais. Assim, desde o seu princípio, a ideia de cultura representa o conflito vivenciado entre o permitir e o coibir, cunhada “para distinguir e colocar em foco uma área crescente da condição humana destinada a ser ‘subdeterminada’, ou algo que não podia ser plenamente determinado sem a mediação das escolhas humanas”, que transitam “entre a autoafirmação e a regulação normativa” (BAUMAN, 2012, p. 16). E conforme continua o autor:

A ambiguidade que importa, a ambivalência produtora de sentido, o alicerce genuíno sobre o qual se assenta a utilidade cognitiva de se conceber o hábitat humano como o “mundo da cultura”, é entre “criatividade” e “regulação normativa”. As duas ideias não poderiam ser mais distintas, mas ambas estão presentes – e devem continuar – na ideia compósita de “cultura”, que significa tanto inventar quanto preservar; descontinuidade e prosseguimento; novidade e tradição; rotina e quebra de padrões; seguir as normas e transcendê-las; o ímpar e o regular; a mudança e a monotonia da reprodução; o inesperado e o previsível (BAUMAN, 2012, p. 18).

Essa dialética ou paradoxo observado entre o criar e o ordenar a criação – significar, nominar, formar, relacionar, classificar etc. – parece ser a máxima da noção de cultura. Mas a cultura e sua dialética não devem ser resumidas a um rigoroso sistema restritor das inventividades humanas, “como instrumento de autorreprodução monótona das formas de vida, resistente à mudança, a menos que empurrada ou puxada por forças externas” (BAUMAN, 2012, p. 40) – até porque tal redução anularia o próprio sentido de ser dialética. Assim, a cultura deve responder pelo signo da mudança, da pluralidade, da hibridéz, atuando como uma “matriz de permutações possíveis, um conjunto jamais implementado de modo definitivo e sempre inconcluso – e não uma coletânea finita de significações e a arte de reconhecer seus portadores” (BAUMAN, 2012, p. 43).

É isso que permite haver os fenômenos humanos como extensões culturais, em que a leitura pode ser tomada como exemplo. É esse caráter matricial da cultura, público, não meramente sistêmico – quer dizer, não arquitetado estritamente de maneira lógica, dual, excludente, combativa ou coibitiva –, mas atravessado pela dinamicidade e pela multiplicidade de sentidos e de referências com as quais as relações cotidianas acontecem, estabilizam-se, perdem seu norte para se fixarem noutros de maneira provisória, é isso o que garante ao sujeito e às suas ações, como a leitura, o estado antropológico da complexidade. E é a cultura entendida como “modo de vida” que “confere cor e textura à abstração iluminista da cultura como civilização” (EAGLETON, 2011, p. 36), isto é, à concepção etnocêntrica e dogmática de cultura, centrada no peso da normatividade.

Conforme Geertz (2015, p. 10), pensar a cultura nesses termos implica no “alargamento do universo do dis-

curso humano”. Com isso, a cultura, caracterizada como

[...] sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), [...] **não é um poder**, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; **ela é um contexto**, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 2015, p. 10, destaques nossos).

É nesse tear simbólico chamado “cultura” que as ações humanas ganham sentido, podendo ser descritas, tornando-se compreensíveis. Essa cultura se encontra mergulhada nos “dilemas existenciais da vida” (GEERTZ, 2015, p. 21) e não apartada deles. Para Geertz (2015), no âmbito da coletividade, o indivíduo é quem cria a trama cultural e nela se envolve para ordenar-se. No seu dizer: “A cultura [...] não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade” (GEERTZ, 2015, p. 33). Se tomada essa versão de cultura como sendo verdade, fica inviável pensar, então, em qualquer ação que, sendo humana, não esteja perpassada pelos simbolismos culturais, nem contornada por eles. Pois existe em nós, como sujeitos, “um vácuo que nós mesmos devemos preencher, e nós o preenchemos com a informação (ou desinformação) fornecida pela nossa cultura” (GEERTZ, 2015, p. 36).

Logo, estamos “imprensados entre a natureza e a cultura”, como afirma Eagleton (2011, p. 142) – o que nos faz lembrar da metáfora de Buenaventura refletida na introdução deste capítulo – ao que o autor completa:

A cultura não suplanta simplesmente a natureza; em vez disso, ela a complementa [...]. A cul-

tura é o ‘suplemento’ que tampa um buraco no cerne de nossa natureza e nossas necessidades materiais são então remodeladas em seus termos (EAGLETON, 2011, p. 143).

Segundo o autor, a cultura, modo de vida, “pertence às pessoas comuns” (EAGLETON, 2011, p. 167). Ela não corresponde somente àquilo “de que vivemos”, mas ela “também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos” (EAGLETON, 2011, p. 184), o que nos possibilita inferir que tanto os sentidos que atribuímos às coisas, como as nossas motivações participam de dinâmicas culturais, em seus processos semióticos, contextuais.

Wagner (2020) enfatiza o caráter socialmente inventivo e interventor da cultura e nos oferece subsídios para pensarmos com densidade o papel dos contextos nessa empreitada. Para ele, a cultura atua na função de possibilitar a existência dos contextos, a partir das ações coletivamente convencionadas, que ordenam nossas práticas e sentidos. Essa qualidade do inventar não está circunscrita à dimensão de originalidade ou de ineditismo da coisa inventada, por si, mas condicionada pelas operações que a possibilita, abrangendo “toda a gama de pensamentos e ações” (WAGNER, 2020, p. 70) possíveis. As significações acontecem, então, em função “das maneiras pelas quais criamos e experienciamos contextos” (WAGNER, 2020, p. 70), e os contextos atuam nas definições simbólicas, agindo como requisito delas. Assim, como o autor ressalta, os contextos também podem ser inventados a partir das estratégias sociais e cognitivas que mobilizamos para estabelecer familiaridades. O ato de inventar é cultural, como defende.

Nesse caso, novas convenções são criadas, importadas ou apropriadas, de maneira a permitir algum tipo de associação ou interpretação para o que nos parece cultu-

ralmente estranho. Há, portanto, um profundo dinamismo na regência entre cultura e contexto, pois o primeiro não necessariamente é dado antecipadamente em relação à segunda; mas pode ser produzido, conforme requeira a demanda da significação. Além disso, um único símbolo pode fazer uso de – ou ser utilizado em – diferentes contextos, manifestando significados para cada um desses e, ao mesmo tempo, colecionando uma extensa malha semiótica associada ao conjunto das representações relacionadas aos múltiplos contextos com os quais interage. E há, ainda, os contextos não familiares, assim como os símbolos não familiares, que fazem ou já fizeram sentido em tempos e locais diferentes dos nossos.

Diante de tal diversidade, notadamente humana, avalia Wagner (2020, p. 71): “Não há limites perceptíveis para a quantidade e a extensão dos contextos que podem existir em uma dada cultura”, assim como “não existem significados ‘primários’ [básicos, inatos]” (WAGNER, 2020, p. 72); tudo está em constante fluxo de construção e de desconstrução, de invenção e de reinvenção, de ordem e de desordem, a depender das operações de sentido mobilizadas pelos sujeitos no âmbito de suas coletividades. Os contextos são, portanto, a “base relacional *coletiva*” que sustenta a ideia da cultura, “uma base que pode ser atualizada explícita ou implicitamente por meio de uma infinita variedade de expressões possíveis” (WAGNER, 2020, p. 74, destaque do autor).

Pelo exposto, pensarmos a cultura como matriz da leitura revela coerência porque, como ação humana contextual, a leitura se vale das artimanhas dinâmicas da cultura para estabelecer sentidos aos textos e ao mundo ao seu redor. A ação significativa configurada pelo ato de ler se revela ancorada, portanto, à gramática chamada “cultura”: uma coletânea pública de ordenações factíveis,

porém não rigorosas, posto serem flexíveis, negociáveis, atualizáveis, estando a funcionar como que por pontas soltas, prontas para serem desatadas e reatadas em outras, tal como consideram os teóricos contemplados nesta seção. Sobre isso, uma ilustração nos vem agora a reforçar esse pensamento: é da autoria de Freire (1983) a famosa frase que correlaciona leitura e mundo.

Para o educador, a leitura da palavra – cognitiva, verbal – é sempre precedida pela leitura do mundo – cultural, contextual –, uma continuidade da nossa experiência de mundo, expressa no código linguístico formal. Essa experiência de mundo carrega “uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1983, p. 22). Ora, essa forma particular de interferir no mundo é essencialmente cultural, perpassa os domínios da mente e se materializa no corpo que também é social, pois possui trejeitos simbólicos que são os nossos pontos de vista sobre o mundo (MERLEAU PONTY, 1957 *apud* GARCÍA CANCLINI, 2008). Nosso corpo, misturado à porção extracorpórea chamada “cultura” (GEERTZ, 2015), comunica aquilo que queremos fazer do mundo – as nossas leituras –, assim como aquilo que o mundo deseja – e faz – em nós, concentrando “descobertas e emancipações” (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 42) das quais a leitura, ação cultural e contextualizada, toma proveito.

LER E SER LIDO, TRAMAS DO AGIR E SOFRER PELA CULTURA

Há outra – aliás, muitas outras – passagem de Paulo Freire emblemática para retratar a relação dialógica e dialética entre cultura e leitura. O humanista, no exercício de seu programa popular de educação, dizia que “as palavras do Povo [são] grávidas de mundo” (FREIRE, 1983

p. 23), referindo-se ao modo como o universo vocabular dos sujeitos em processo de alfabetização se revelava carregado das significações ou representações advindas dos contextos de vida. Nas ações de alfabetização conduzidas por Freire (1983), era posta em evidência a realidade social dessas pessoas, de maneira que elas pudessem desenvolver não somente uma proficiência leitora de aspecto linguístico, mas uma leitura crítica do mundo em que participavam, de suas desigualdades e oportunidades de mudança. Dessa maneira, os educandos poderiam ler a si mesmos e o Outro, tendo por base os referenciais simbólicos de uma experiência intersubjetiva solidária, politicamente consciente e transformadora de si e de seu entorno. Uma leitura de mundo “contra-hegemônica”, como mesmo cita Freire (1983), mobilizada em favor da autonomia dos sujeitos subalternizados e do resgate de seu protagonismo cultural.

Ler, portanto, pode ser considerado um gesto simbolicamente transgressor, uma ação culturalmente inventiva, ante as imposições sociais codificadas nas tramas textuais e mundanas. Partidário de uma filosofia antropológica, Ricoeur (2010) reflete o movimento da leitura como uma ação hermenêutica ligada aos significados que são dinamizados pelas práticas humanas cotidianas. Ele considera a natureza do texto ficcional como participante de um amplo espectro mediacional que, ao mesmo tempo que sintetiza construtos sociais advindos “do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer” (RICOEUR, 2010, p. 94), que é o modo como o autor define os contextos, abre, pela ação interferente do leitor, “o operador por excelência” (RICOEUR, 2010, p. 95) do fenômeno hermenêutico, possibilidades interpretativas extras, não previstas na configuração textual primeira. A esse processo, Ricoeur (2010) chama de “*mímesis*”; ele envolve três momentos,

a saber: as *mímesis* I, II e III. A atividade de ler, localizada no terceiro estágio do circuito, percorre, na verdade, todo o processo mimético, pois:

Uma hermenêutica [...] preocupa-se em reconstruir todo o arco das operações mediante as quais a experiência prática dá a si mesma obras, autores e leitores. Ela não se limita a colocar *mímesis* II entre *mímesis* I e *mímesis* III. Quer caracterizar *mímesis* II por sua função de mediação. A questão é portanto o processo concreto pelo qual a configuração textual faz mediação entre a prefiguração do campo prático [contexto pelo qual nasce uma obra] e sua refiguração pela recepção da obra [a ação da leitura] (RICOEUR, 2010, p. 95, destaques do autor).

A *mímesis* I que Ricoeur (2010) considera diz respeito ao mundo culturalmente ordenado e cotidiano, isto é, ao mundo das ações práticas que, por sua dialética e temporalidade, é interpretado pelo filósofo como sendo de natureza narrativa, servindo de base para as composições textuais – a narrativa ficcional, *mímesis* II. Trata-se de um mundo “prefigurado”, isto é, objetivado pelos simbolismos sociais na medida em que é experimentado, vivido. Esse universo cultural primeiro denominado de “*mímesis* I” serve, portanto, de modelo para as ações de configuração que constituirão o domínio da *mímesis* II ou o mundo da ficção. Esse é gerado pelo poder de síntese que um autor opera ao produzir a sua representação de mundo, codificando-a como trama textual. Conforme Ricoeur (2010, p. 96), “a composição da intriga [a configuração narrativa, textual] está enraizada numa pré-compreensão do mundo da ação: de suas estruturas inteligíveis, de seus recursos simbólicos e de seu caráter temporal”, o que nos permite pensar que a *mímesis* I também se refere ao

estado de consciência social dos sujeitos, que se percebem participantes da trama cultural do agir e sofrer no mundo, isto é, do inventar e ser inventado, do ordenar e ser ordenado, do ler e ser lido.

Essa ação prática prefigurada acontece, então, cercada de intencionalidades que produzem consequências tanto para quem a realiza, como para quem a recebe, onde o “agir é sempre agir ‘com’ outros” (RICOEUR, 2010, p. 98), ou seja, em interações sociais, em alteridade, em negociações ou disputas, de modo que, como complementa Ricoeur (2010, p. 100): “Compreender uma história é compreender ao mesmo tempo a linguagem do ‘fazer’ e a tradição cultural da qual procede a tipologia das intrigas”. Como dito, se a *mimesis* I equivale aos sentidos prefigurados pelos quais as narrativas são construídas e pré-compreendidas, a *mimesis* II acontece no âmbito da configuração da própria narrativa em si, isto é, do texto narrativo, que representa uma síntese e, conseqüentemente, uma objetivação dos contextos em que o mundo das ações práticas, culturais e cotidianas, acontece. Trata-se de uma “*síntese do heterogêneo*” (RICOEUR, 2010, p. 115, destaque do autor), que tanto circunscreve uma imagem de mundo, como a medeia para o sujeito leitor que, por sua ação imbuída dos artifícios simbolizantes, possibilitará existir não apenas a *mimesis* III – seu estágio, propriamente dito – mas todo o circuito das *mimesis* anteriores, posto ser, antes de tudo, um sujeito social e cultural.

Com isso, a *mimesis* III, ou mundo das práticas leitoras, segue a linha das complexidades culturais. Essas práticas, que são hermenêuticas, restituem à matéria textual os simbolismos afetados pela ação redutora do autor no momento da produção da *mimesis* II. Mais do que isso: trata-se de uma ação de refiguração, ou seja, de reconstrução de sentidos, em que o sujeito leitor, assumindo

a identidade de protagonista, reelabora todo o processo mimético a partir de sua inventividade contextual e significativa, preenchendo as lacunas simbólicas que foram deixadas na *mimesis* II e estabelecendo uma nova *mimesis* I, que é o seu mundo e o mundo ao seu redor, agora, ressignificados, transformados. O leitor revela ter a competência simbolizante de não somente reiniciar todo o processo mimético, mas de estabelecê-lo a partir de seu ponto de vista, de seus contextos ou sua escrita de mundo (FREIRE, 1983), quebrando a “circularidade viciosa” (RICOEUR, 2010, p. 124) com a qual os sistemas de significação pautados pela normatividade excessiva buscam produzir nos textos, para promover, por meio da ação ordinária e frutiva de sua leitura, uma elipse virtuosa, densamente dinâmica e significativa em que, como teoriza Ricoeur (2010, p. 130, destaque do autor): “o círculo hermenêutico da narrativa e do tempo não cessa de renascer do círculo formado pelos estágios da *mimesis*”. O ato de ler, na perspectiva de Ricoeur (2010), é, assim, um ato inventivo, puramente cultural e libertário. Ele não cessa nas configurações prescritas pelo autor, antes, ele atualiza o texto e vai além: atualiza o mundo e as suas ordenações simbólicas.

No mundo das ações práticas, a leitura, enquanto manifestação cultural inventiva, acontece de maneira vigiada. Se pensados no plano ideológico, que também possui matriz cultural, por gabaritar “processos sociais e psicológicos” (GEERTZ, 2015, p. 123), os textos podem se revelar imbuídos de forças simbolicamente dominantes, atuando como prolongamentos das relações de poder que operam para regular liberdades. Spivak (2019), por exemplo, reflete os textos históricos legitimados pelo discurso do opressor, que se infiltra no modo de vida dos sujeitos comuns para promover a subalternidade e

o silenciamento. Para Bakhtin (2006), os instrumentos de produção, como os textuais, são investidos de prescrições ideológicas, assim como são as operações de consumo, como as leituras. Sendo assim, trazendo a perspectiva ideológica para esta análise, vislumbram-se os movimentos do leitor em sua leitura agindo como que por intermédio de brechas, na espreita de oportunidades para uma significação que rompa com, ou desrespeite as, imposições simbólicas que lhe sobrevêm e políciam.

Para Certeau (2014), o ato de ler pertence ao conjunto empírico das táticas, ações significantes que remetem ao improvisado e à bricolagem, às quais o homem comum, ordinário e anônimo, utiliza-se para fazer o seu cotidiano. Essa leitura realizada de maneira informal acontece por ocasiões, que são as brechas situacionais, astuciosas e inusitadas citadas no parágrafo anterior, condição para que o leitor, em seu “consumo” discreto, porém não passivo, desobedeça às ordens sociais representadas no texto pelo contexto em que foi escrito e por onde circula. Nas palavras do autor: “A leitura introduz portanto uma ‘arte’ que não é passividade” (CERTEAU, 2014, p. 48). E completa:

Cada vez coagido e sempre menos envolvido por esses amplos enquadramentos [os sistemas sociais codificados na trama textual], o indivíduo [sujeito leitor] se destaca deles sem poder escapar-lhes, e só lhe resta a astúcia [que é a leitura] no relacionamento com eles, “dar golpes”, encontrar na megalópole eletrotécnicizada e informatizada a “arte” dos caçadores ou dos rurícolas antigos (CERTEAU, 2014, p. 50).

Portanto, para Certeau (2014), ler é um ato revolucionário e subversivo, semelhante a uma “operação de caça”, tal como metaforiza. É uma artimanha que desafia ideologias que buscam “*in-formar*” sujeitos, não no sen-

tido de uma mediação mobilizada em prol dos conhecimentos de mundo ou do protagonismo popular, como acontece no caso de Freire (1983), mas como maneira de domesticar, subalternizar, pôr esses sujeitos em uma fôrma simbólica, de maneira que assimilem o que lhes chegue aos sentidos, no lugar de inventarem significados confrontantes. Como produto de uma classe intelectualmente dominante, o texto é reprodutor de tais forças. Ele tem legitimado o seu poder difusor de ideias e de condicionamentos que visam educar, no sentido restrito ao de uma pedagogia repressora, impositiva, que constrange e silencia os sujeitos. “Ontem, esse texto era escolar. Hoje, o texto é a própria sociedade. Tem forma urbanística, industrial, comercial ou televisiva”, alerta Certeau (2014, p. 238) sobre esse mecanismo ideológico que objetiva criar semelhanças no lugar de evidenciar diferenças.

“Com efeito, ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem constituída de uma cidade ou de um supermercado)”, acrescenta Certeau (2014, p. 240) em sua crítica aos processos homogeneizantes, totalitários, como notadamente são os do contexto capitalista e neoliberal, que pulverizam as culturas e as transformam em mercadorias e em alienação. A redenção viria das táticas anônimas, da postura crítica de um leitor consciente de sua realidade, que não se sujeita à estratégia do intelectual descompromissado em dar vez e voz ao oprimido. Restringir a capacidade inventiva de leitura desses sujeitos comuns não é se contrapor às ditaduras expressas pelos textos, ao contrário: é reproduzir os códigos e os comportamentos hegemônicos neles mediados. Por isso, Certeau (2014) trata da leitura ordinária como um ato de desobediência social, capaz de se impor perante o dominante, ainda que de maneira discreta, bem como à literalidade expressa por seus textos, “cofre-forte

do sentido, [que] não tem evidentemente como base a produtividade do leitor, mas a *instituição social* que sobre-determina a sua relação com o texto” (CERTEAU, 2014, p. 243, destaque do autor).

É por isso que os sujeitos leitores são metaforizados como caçadores por Certeau (2014). Porque, em sua ação refigurante, inventiva, os leitores atuam à semelhança de “nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los” (CERTEAU, 2014, p. 245). Nesses termos, a leitura, que se caracteriza como breve e sutil desfrute, revela-se potencialmente transformadora da ordem social. Vê-se a condição para que a leitura se torne um ponto de inflexão perante as estratégias dominantes; uma condição que se faz real pelo leitor enquanto sujeito impertinente, motivado pela consciência crítica de mundo e por seu espírito criativo. Com isso, finaliza Certeau (2014, p. 248):

Emancipado dos lugares, o corpo que lê se acha mais livre em seus movimentos. Exerce em gestos a capacidade que cada sujeito tem para converter o texto pela leitura e “queimá-lo”, assim como se queimam as etapas.

Esse gesto de apropriação por parte do leitor encontra em Chartier (2001) conotação semelhante. Para o autor: “A leitura é um veículo que impõe autoridade. O texto transmite em sua leitura [...] uma ordem, uma disciplina, uma forma de coação”, que quando confrontada pelo leitor, “procura a possibilidade de liberdade ao ser utilizada para comunicação, intercâmbio, possibilidade de escapar da ordem patriarcal, matrimonial ou familiar” (CHARTIER, 2001, p. 28). Tem-se então a apropriação pela leitura entendida como o modo pelo qual o leitor, fazendo uso dos seus artifícios contextuais, com suas “normas, regras,

convenções e códigos de leitura próprios” (CHARTIER, 2001, p. 32), consegue interferir sobre a ordem dos textos e transformá-los em inventividade. Pois a apropriação reforça e, ao mesmo tempo, condiciona o potencial significativo do sujeito leitor, referindo-se às ordenações contextuais que são dele. Esse é o indício pelo qual o corpo cultural do leitor se manifesta para além dos prescritos simbólicos e ideológicos que se impõem contra ele. É a sua apropriação que demarca – ao mesmo tempo em que está demarcada por – seu *lugar de leitura*, isto é, o local não físico pelo qual a sua *poiesis* se torna evidente, de maneira a mobilizar a espiral hermenêutica das histórias lidas e a trama social e simbólica de seu entorno cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTEXTOS EM EVIDÊNCIA

O conceito antropológico de cultura ao qual recorremos neste capítulo propicia o entrelace do universo cultural com o natural, colocando os dois fenômenos a interagir em uma cadeia de afetações recíprocas e de condicionamentos mútuos em que se evidencia o protagonismo humano, isto é, as ações significantes dos sujeitos. O corpo biológico revela-se incompleto e dependente da instância simbólica proveniente da cultura para subsistir, do mesmo modo que, sem a base biológica ou genética, o cultural inexistente. Esse dialogismo, assim como a dialética que lhe envolve, perpassa outras camadas da relação cultural, aproximando e fazendo coabitar outros aparentes antagônicos, como o caso do individual e do coletivo, que se interpenetram numa relação que, particularmente, a Psicologia Social, no âmbito da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici – que possui base sociológica –, e, posteriormente, por Denise Jodelet, sua principal discípula – cuja base é

antropológica –, lança luz de maneira mais didática.

Sem querer adentrarmos com mais uma teoria, principalmente por estamos em fase de “considerações finais” no nosso capítulo, convém dizermos apenas que essa Teoria das Representações Sociais não invalida os pressupostos tratados aqui, mas os reforça, na medida em que concebe o sujeito não de maneira individual ou isolada, estrito ao cognitivismo que marca as teorias psicológicas como um todo; mas profundamente conformado pelo coletivo, amarrado às teias simbólicas da comunidade em que vive. Em suas ações de representar, modo pelo qual estabelece familiaridades para o que lhe é estranho, inventa significados para o real, constrói conhecimentos de senso comum e se comunica com o Outro, é com a complexa e dinâmica gramática chamada “cultura”, ancorada em suas experiências contextuais de vida, que esse sujeito recorre, uma vez que ele, conforme Jovchelovitch (2013, p. 66, destaques da autora):

[...] constrói, na sua relação com o mundo, um *novo* mundo de significados. De um lado, é através de sua atividade e relação com outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao *mesmo tempo* descobre e constrói. De outro lado, as representações permitem a existência de símbolos – pedaços de realidade social mobilizados pela atividade criadora de sujeitos sociais para dar sentido e forma às circunstâncias nas quais eles se encontram.

Quando aplicamos o conceito antropológico de cultura à ideia de leitura amparada pela Ciência da Informação contemporânea, ressalta-se esse enlace entre a ação individual e as ordenações comunitárias do leitor, que tanto aproxima como faz interagir essas duas instâncias,

de maneira que cognição, subjetividade e intersubjetividade, dentre outros fatores, mesclam-se pela força dos contextos. Estes não apenas oferecem um “pano de fundo” para o ato de ler ou para a hermenêutica aplicada aos textos; eles – os contextos – os afetam – textos e práticas leitoras –, em seus processos mediacionais, nas significações e nas demandas motivacionais de leitura.

No domínio das práticas leitoras, defende Chartier (1999, p. 91-92) que:

Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade.

Pois assim acontece a leitura, em diálogo com os simbolismos advindos dos contextos em que é praticada, envolvendo ações, na maioria das vezes, nada pacíficas, já que o ato de inventar sentidos pela leitura é um ato, principalmente, de apropriação, isto é, de tomada de posse, de transformação de sentidos e de insubordinação, como estudamos.

A apropriação pela leitura acontece então nos trilhos do agir e sofrer pela cultura, que se expressa diretamente pela ação dos contextos. Agimos, no sentido do protagonismo carregado por nossa invenção simbólica, sofremos, no contragolpe das ordenações com as quais as nossas particularidades, enquanto leitores e sujeitos no mundo, esgarçam-se pelo *e* em prol do coletivo que nos define. Às vezes, essa dialética acontece de modo mais radical, e o sofrimento advindo do ato de ler parece se sobrepôr à inventividade libertária com a qual nos apropriamos. Lembremos agora do caso de Menocchio, descrito por Ginzburg (2006), com o qual encerramos a nossa análise.

Moleiro de profissão, embora tivesse acumulado outros ofícios, Menocchio provou na pele os efeitos de uma apropriação inventiva, porém não autorizada. Aldeão do século XVI, habitante de um vilarejo discreto do norte da Itália, ele tinha acesso aos livros e os lia. Dessa voz prática leitora, enraizada na cultura popular, notadamente oral, pela qual vivia, teve confrontadas as suas crenças originárias da tradição camponesa e agravadas pelo seu modo peculiar de se relacionar com o mundo – a sua singularidade. Menocchio gerou uma cosmogonia própria, quer dizer, uma interpretação particular sobre a origem das coisas, incluindo as sagradas, misturando-as às influências humanistas que recebia pelos livros, com as da tradição de seu tempo e elementos do profano, além do seu espírito inquieto. Ao divulgar abertamente sua visão de mundo, teve o destino selado pela Inquisição Católica, que reprimia duramente as manifestações que lhes parecessem contrárias. Menocchio agiu, sofreu e morreu pela cultura e pela leitura, e se tornou um símbolo da força interferente dos contextos, dos que reprimem e dos que libertam.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao**

navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, R. **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, L. M. M. Construtos próprios sobre leitura na Ciência da Informação. *In:* DUMONT, L. M. M. (org.). **Leitor e leitura na Ciência da Informação:** diálogos, fundamentos, perspectivas. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. p. 21-52.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. *In:* FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983. p. 11-24.

GARCÍA CANCLINI, N. **Leitores, espectadores e internautas.** São Paulo: Iluminuras, 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *In:* GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 53-72.

MARTELETO, R. M. O lugar da cultura no campo de

estudos da informação: cenários prospectivos. *In*: LARA, M. L. G. de; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (org.).

Informação e contemporaneidade: perspectivas. Recife: NÉCTAR, 2007. p. 13-26.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa: 1. a intriga e a narrativa histórica.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SPIVAK, G. C. Quem reivindica alteridade? *In*: HOLLANDA, H. B de. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 251-268.

WAGNER, R. **A invenção da cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2020.



Imagen: Pixabay

PRÁTICAS DE LEITURA: CENSURA E PRECONCEITO NOS MEANDROS DA HISTÓRIA

Andréa Pereira dos Santos

A história da leitura é carregada, de um lado, por eventos que contribuíram para o aumento dessa prática, como por exemplo a invenção da imprensa de Gutenberg e a consequente disponibilização de um maior número de textos, bem como a ampliação do processo de alfabetização dos indivíduos ocorrido especialmente na Europa pós Idade Média. Por outro lado, vários outros fatores, paradoxalmente, coibiram as práticas de leitura durante toda história, inclusive hoje: a censura e o preconceito.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é compreender a censura e o preconceito na história das práticas de leitura, bem como suas possíveis consequências na contemporaneidade. Para tanto, partiremos para a análise teórico-conceitual de diferentes autores e autoras, especialistas em leitura e história dos registros do conhecimento, tais como: Lyons (2011), Schwarcz (2002), Manguel (1997),

Abreu (2001), Lajolo e Zilberman (2009), Febvre e Martin (2017), Chartier (1999), Chartier (2002), Melot (2012), Goulemot (2011), Burke (2003), entre outros.

Para tratar acerca da censura e do preconceito nos meandros da história, precisamos antes definir e diferenciar censura e preconceito. Isso porque são dois conceitos diferentes, porém, quando ligados à questão das práticas de leitura, podem interferir no processo de formação do leitor ao longo da história.

Segundo o dicionário Michaelis, a censura é o “exame de trabalhos artísticos ou de material de caráter informativo, a fim de filtrar e proibir o que é inconveniente, do ponto de vista ideológico ou moral” (MICHAELIS, 2021, s.p.). Nesse sentido, quando se pensa na questão da leitura, a censura é aplicada a determinados textos que, no passado ou que atualmente, ferem a “moral” ou são contra um princípio ideológico dominante. É por isso que, mais adiante, veremos esse conceito ligado à proibição de certos textos, especialmente por parte de crenças religiosas e do Estado.

Enquanto isso, conforme o dicionário Michaelis, o preconceito é a “atitude emocionalmente condicionada, baseada em crença, opinião ou generalização, determinando simpatia ou antipatia para com indivíduos ou grupos” (MICHAELIS, 2021, s.p.). No que se refere à leitura, apesar de não haver uma “proibição”, há um processo de coibição, uma vez que certas leituras são julgadas de forma negativa pela simplicidade, pelo gênero, pelo tipo de público que aprecia e até mesmo pelo suporte que a emprega.

Desse modo, a partir da definição e diferenciação apresentadas inicialmente entre os dois conceitos, partiremos, em um primeiro tópico, com a discussão histórica, cultural e conceitual das práticas de leitura e, em seguida,

aprofundaremos a discussão da censura e do preconceito dentro das práticas leitoras.

LEITURA: DELINEAMENTO HISTÓRICO, CULTURAL E TECNOLÓGICO

Construir ou reconstituir a história da leitura? Um ponto inicial é o entendimento de que a história das práticas de leitura é composta por variados elementos. De um lado, ela está ligada ao surgimento da escrita, a qual, nos seus primórdios e locais dispersos, não tinha intenção alguma de ser fonte formal para produção do conhecimento, mas sim uma prática para registro de regras e transações comerciais rotineiras (MARTINS, 2001).

Por outro lado, tempos depois, a história das práticas de leitura ligou-se à necessidade de armazenar o conhecimento por meio dos registros escritos, para que esses pudessem ser lidos e interpretados por outros sujeitos, como forma de aprendizagem, não mais dependendo da memória dos intelectuais. Segundo Chartier (2007, p. 9):

No espaço aberto da cidade, no refúgio da biblioteca, na magnitude do livro e na humildade dos objetos mais simples, a escrita teve por missão conjurar contra a fatalidade da perda.

Entre uma função e outra, o processo foi lento e cheio de preconceitos, censuras, medos e rejeições. Considerando que as práticas de leitura, na perspectiva do aprendizado, dependem do contexto cultural, social e psicológico de cada sujeito no processo de apropriação do conhecimento, essa reconstituição histórica se torna ainda mais complexa e não pode ser realizada de maneira determinista e igual para todos os povos do planeta, uma vez que seu desenvolvimento ocorre de forma diferente em cada lugar. Para além das especificidades espaciais de

uma região à outra, diversos fatores sociais, econômicos e culturais também podem interferir.

Outro dado que afeta a história e o modo de ler são as materialidades dadas ao escrito em suas diferentes épocas. Materialidades essas ligadas ao material e ao formato em que a escrita era empregada. Em termos de material, os escritos já foram empregados em argila, papiro, pergaminho e tantos outros diferentes objetos, até chegar ao papel, o suporte mais utilizado na contemporaneidade, pois segundo a última pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020), o livro impresso ainda impera. Já o formato se constitui basicamente pelo rolo, de difícil manuseio, e pelo códex. O **quadro 1** elenca os principais suportes empregados na escrita desde a antiguidade, considerando o surgimento da escrita a cerca de 4 mil a.C.

Quadro 1 – Principais suportes da escrita na Antiguidade, Idade Média e Moderna.

Tipo de material	Origem	Fabricação
Argila	Mineral	Surge com a escrita cuneiforme, cerca de 4 mil a.C. A argila era moldada e a escrita empregada com o uso de objetos em formato de cunha.
Papiro	Vegetal	Feito a partir de uma planta de mesmo nome. Foi desenvolvido cerca de 2500 a.C.
Pergaminho	Animal	Fabricado a partir de pele de animais, especialmente cordeiro, cabra e carneiro. Surge depois do papiro, cerca de dois séculos a.C.
Papel	Vegetal	Inventado pelos chineses, cerca de 105 anos d.C.

Fonte: adaptado de Martins (2001).

Há uma interessante diferença no uso dos dois formatos: rolo e códex. Enquanto o primeiro impunha uma prática leitora complexa, com o uso das duas mãos para o processo da leitura, bem como a difícil localização de fragmentos do texto, o segundo permitia a leitura com uma mão só, enquanto a outra ficava livre para anotações no próprio material, e a localização mais fácil de partes do livro, ou seja, permitia gestos e uma relação mais participativa no processo da leitura.

Entretanto, a reconstituição da história do livro, apesar de nos mostrar as inúmeras vantagens do códice em relação ao livro em formato de rolo, demonstra que a imposição do códice em relação ao rolo demorou quatro séculos para acontecer (MELOT, 2012). Isso mostra o quão lenta foi a transição entre os suportes, tanto que coexistiram por séculos. Martins (2001) explica, inclusive, que as bibliotecas medievais foram prolongamentos das bibliotecas antigas, sendo um dos fatores a coexistência entre o rolo e o códice.

Ao considerar uma realidade mais específica do mundo europeu, Melot (2012) reforça:

A história do códice se confunde com aquela da expansão do cristianismo, o que nos leva a pensar que se os textos profanos optaram pelo códice apenas no curso de quatro séculos, aderindo, portanto, a este formato muito lentamente, porque eles não ganharam nada de essencial com esta mudança; assim, o episódio religioso do livro teria sido apenas um longo descaminho (MELOT, 2012, p. 46).

Outro ponto essencial dentro da história da escrita, da leitura e das bibliotecas foi a invenção do papel, na China, cerca de 105 d.C. Por muito tempo, o papel não era visto com bons olhos, desde seu aparecimento

até séculos depois de sua utilização. Por ser de aspecto mais frágil que o pergaminho e por rasgar com mais facilidade, não era apropriado para registros permanentes. Portanto, foi por muitas vezes proibido de ser utilizado (FEBVRE; MARTIN, 2017).

Apesar disso, o papel foi essencial para o surgimento da imprensa, pois: “a imprensa teria sido inoperante se um novo suporte do pensamento, o papel, vindo da China através da Arábia, não tivesse aparecido na Europa havia dois séculos para tornar-se de emprego geral e corrente no final do século XIV” (FEBVRE; MARTIN, 2017, p. 76).

Outra coexistência, que dá à Antiguidade e à Idade Média a ideia de prolongamento, ocorre entre o impresso e o manuscrito. O manuscrito não sofre uma ruptura imediata com a invenção da imprensa no século XV, pelo contrário, esses dois modos coexistiram por mais de 300 anos. As coexistências, seja do rolo com o códex ou do manuscrito com o impresso, demonstram o quanto foi lenta a evolução do livro e das bibliotecas no decorrer dos séculos (CHARTIER, 2002).

Outro evento marcante a ser ressaltado é o formato da escrita, logo após o surgimento da imprensa, pois era semelhante ao dos livros manuscritos:

[...] os primeiros incunábulo¹ têm exatamente o mesmo aspecto dos manuscritos [...] foram levantadas múltiplas hipóteses para explicar essa semelhança: pensou-se, algumas vezes, que fosse o desejo de enganar o comprador que receava o novo processo. Ou, ainda, a necessidade de apresentar os livros impressos como se fossem manuscritos, para não despertar suscetibilidades ou mesmo a atenção dos copistas e evitar

¹ Incunábulo é um livro impresso nos primeiros tempos da imprensa com tipos móveis.

assim as queixas de suas ‘corporações’, ciosas de conservar o monopólio (FEBVRE; MARTIN, 2017, p. 141).

Segundo Febvre e Martin (2017), são hipóteses não confirmadas, uma vez que o olhar dos leitores era muito mais atento que o dos dias de hoje. De acordo com os autores, seria mais uma resistência dos copistas diante de um novo modelo.

Tempos depois, mesmo quando se percebeu a escrita e a leitura como fontes para o aprendizado e para o conhecimento, a prática da leitura, em que pese na Antiguidade, não era bem-vista por muitos filósofos da época, os quais a acusavam de irromper contra o aprendizado, que se valia da memória para transmissão e produção do conhecimento. Tanto que as primeiras bibliotecas foram pensadas por generais, e não por filósofos (MANGUEL, 1997; MARTINS, 2001).

Outro fator que interferiu nos modos de leitura foi a ausência dos sinais de pontuação. “Para compensar a perda da oralidade, a língua escrita se dotou de meios gráficos novos: a pontuação, que não marca mais as pausas respiratórias, mas as articulações do sentido” (MELOT, 2012, p. 69). Antes desses sinais, a leitura dependia da *performance* e interpretação do leitor, e a forma de ler poderia interferir no seu significado. Com o uso dos sinais de pontuação, a leitura se tornou mais simples e menos sujeita a leituras dúbias.

A prática da leitura silenciosa foi outro aspecto que mudou a relação entre o leitor e o texto lido, uma vez que permitiu uma ligação mais íntima com o texto, agora independente da vigilância da Igreja católica ou do patriarcado. A história nos mostra que esse modo de ler estava conectado, de certa forma, ao surgimento do códice, já que a leitura silenciosa existia desde a Idade Média

no Ocidente, como demarca Manguel (1997).

“Logo, não foi a imprensa o principal agente, mas o códice, cujo formato permitia a apropriação privativa e a prática solitária da leitura” (MELOT, 2012, p. 69). Essas constatações de Melot (2012) corroboram com Chartier (2001, p. 38):

[...] se pensarmos só na revolução do livro impresso, vemos que a revolução da leitura silenciosa a precedeu longamente, embora seja necessário dizer que as conquistas da leitura silenciosa vão se prolongar através dos séculos XVI, XVII e XVIII.

Na reconstituição da história da leitura, o que se observa também é a sua ligação com os aspectos religiosos, em especial com a Igreja Católica, que detinha o poder do armazenamento e a guarda da informação. Dessa forma, a história da leitura e a da religião cristã no mundo ocidental se misturam. Desde o surgimento do cristianismo (século I d.C.) até os dias de hoje, a leitura é posta como elemento essencial de difusão da religião, seja a partir da Bíblia ou de outros textos sagrados. No entanto, com a Reforma Protestante, foi Lutero quem alavancou o processo de alfabetização. Segundo Barbosa (2011, p. 883), Lutero e “sua autoridade como deflagradora e líder do movimento da Reforma contribuiu para institucionalizar os princípios de legitimação do compromisso do Estado em relação à educação escolar, de legitimação da função secular da escola”.

Em todos os tempos, o “sagrado” é o texto mais lido. Tal comprovação pode ser vista nas pesquisas que medem o tipo de leitura mais praticada pelas pessoas, quando podemos exemplificar em nosso território a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2020). Ao se falar em prática leitora,

a Bíblia está à frente de todas as outras leituras. Além dela, outros livros religiosos ou mesmo escritos por religiosos também ganham destaque entre as preferências leitoras.

Convém destacar, segundo Febvre e Martin (2017, p. 263), que a Igreja Católica desempenhou um papel essencial no início da era da impressão, pois favoreceu a tipografia na Europa “entre o século XV e início do século XVI”. Entretanto, também promoveu a censura de diversas obras consideradas heréticas, condenando a leitura e a venda destes livros. Com isso, passou a condenar, com pena de excomunhão, produtores e leitores desse tipo de material (FEBVRE; MARTIN, 2017). Para tanto, tentava manter sob sua vigilância as leituras praticadas por todos, especialmente as mulheres. Entretanto, quando a leitura silenciosa passou a ser uma realidade, em meados do século X (MANGUEL, 1997), os leitores e, principalmente, as leitoras ganharam mais liberdade.

As mulheres, alvo de vigilância tanto da Igreja, como do patriarcado, sempre tiveram na história da leitura um destaque especial. Até hoje, segundo pesquisas como a *Retratos da Leitura no Brasil* (2020), são elas, muitas vezes, as responsáveis pelo incentivo e pela difusão da leitura para crianças e jovens. Melot (2012) cita que as mulheres, mesmo com a vigilância dos homens, escola e família, é que estão à frente em relação à prática de certas leituras. Apesar de lerem mais que os homens, a bibliofilia, pelo menos num contexto europeu, é dada como uma especialidade masculina (MELOT, 2012). Podemos inferir que esse comportamento não acumulador feminino no que se refere ao livro se dá por um valor construído culturalmente, uma vez que certas leituras eram lidas em segredo; portanto, esses livros não deveriam e não poderiam ser acumulados por elas.

Outro exemplo da leitura ligada à feminilidade, se-

gundo Melot (2012, p. 197), é: “entre as mulheres do livro, a Virgem ocupa um lugar particular. O tema do livro está muito associado a ela, nas cenas de educação de Jesus, naquelas de sua própria educação por sua mãe, Ana, mas, sobretudo nas Anunciações”.

Em torno do livro e da leitura, há uma outra história que se junta: a das bibliotecas. Essas instituições passam a existir praticamente no mesmo momento do surgimento da escrita – em especial a cuneiforme (4 mil a.C.), em que há registros de imensos espaços de guarda das tabuinhas de argila.

Uma das bibliotecas sempre lembradas, justamente pela sua ousadia de querer abrigar todo o conhecimento do mundo antigo, é a biblioteca de Alexandria. Mas, essa instituição não teve a principal missão das bibliotecas dos dias de hoje, que é a disseminação de informações para determinado público, pois “Alexandria não é o protótipo dessas catedrais do saber que são nossas salas de leitura. É uma biblioteca de Estado, mas sem público, cuja finalidade não é a difusão filantrópica e educativa do saber na sociedade, e sim a acumulação de todos os escritos da Terra” (BARATIN; JACOB, 2008, p. 45).

Para melhor ilustrar os acontecimentos ligados à leitura e ao livro, apresentamos, no **quadro 2** (páginas 66 e 67), o resumo das principais invenções, revoluções e episódios ligados à leitura, ao livro e às bibliotecas, até a criação da primeira biblioteca virtual, entendendo que não houve rupturas abruptas nesse processo, uma vez que as tecnologias coexistiram.

O **quadro 2**, ao apresentar os principais acontecimentos, deixa evidente que o processo e o desenvolvimento do livro, da leitura e da biblioteca foram morosos. O que mais diferencia a Antiguidade e a Idade Média da Idade Moderna e da contemporaneidade é o fluxo e

a quantidade de informações geradas entre uma era e a outra. A cada passo, antes lento, a capacidade de produzir e difundir a informação foi crescendo ainda mais, apesar de haver, em todos os tempos, os grupos privilegiados no que diz respeito ao acesso.

É certo que, independentemente do suporte ou até mesmo do gênero, a leitura sempre esteve ligada a uma elite – principalmente nos países em desenvolvimento –, a qual pode consumir o livro, justamente pela falta de instituições públicas (bibliotecas públicas e escolares) que possibilitem o acesso à leitura nos seus mais variados suportes. Apesar do grande fluxo de informação existente hoje em dia, seja em formato de livro ou outros suportes, vivemos dois paradoxos: 1) muitos com o excesso de acessos a esses mais variados suportes, e outros com acesso limitado ou praticamente nulo a qualquer material informativo, seja virtual ou impresso; 2) a midiaticização da leitura leva ao temor da perda e do desaparecimento do livro.

Com a chegada da era da informática, percebemos várias previsões acerca do desaparecimento do livro, em sua forma impressa em papel. Eco e Carrière (2010) refutam, em certa medida, tais previsões, e muitos são os argumentos colocados pelos autores no livro-entrevista *Não contem com o fim do livro*. Um fator importante a ser destacado é que, de forma geral, os autores, em especial Eco, não negam os benefícios do suporte eletrônico, o qual traz diversas facilidades para o dia a dia do leitor. Um exemplo exposto pelo autor é o fato de um magistrado poder deixar de carregar pilhas de processos ou legislações para tê-los com maior facilidade em um leitor de textos digital. Porém, dez anos se passaram e, nesse tipo de suporte, as mudanças acontecem celeremente.

Tentando atualizar as ideias de Eco e Carrière (2010),

Quadro 2 – Principais momentos da história da escrita, da leitura e das bibliotecas.

Acontecimento	Contexto	Época
Surgimento da escrita	Surge em Uruk, na Mesopotâmia, a escrita cuneiforme realizada em argila mole, com a utilização de instrumentos em forma de cunha (CAMPEBELL; PRYCE, 2016).	5500 a.C.
Surgimento do papíro	O papíro foi a primeira forma de papel usado na produção de livros no Egito, na Grécia e em Roma. Com o surgimento do papíro, surgem também os primeiros livros em formato de rolo (LYONS, 2011).	Surgiu há mais de 1375 a.C.
Primeira biblioteca	Biblioteca de Assurbanipal II, construída em Nínive, Iraque. Primeira tentativa de coletar todo o conhecimento de maneira sistemática. Continha livros em quadros de cera e tabuinhas de argila (CAMPEBELL; PRYCE, 2016).	650 a.C.
Surgimento do alfabeto	A introdução da escrita alfabética pelos gregos é reconhecida como um avanço decisivo, pois tornou a leitura e a escrita muito mais acessíveis (MARTINS, 2001).	Séculos VIII e IV a.C.
Biblioteca mais famosa do mundo antigo	A biblioteca de Alexandria foi fundada em um estado egípcio, governado por uma dinastia grega: os Ptolomeus. Tinha o desejo de reunir todo o conhecimento do mundo (CAMPEBELL; PRYCE, 2016).	Entre 326 e 246 a.C.
Surgimento do pergaminho	A partir do século I d.C., o pergaminho passou a competir com o papíro (LYONS, 2011).	Século I d.C.
Primeira biblioteca pública	Estabelecida simbolicamente a primeira biblioteca pública no átrio do templo romano da Liberdade. Entretanto, também é citada como a primeira biblioteca verdadeiramente pública, a Ambrosiana de Milão, em 1608 (MARTINS, 2001).	39 d.C.
Criação do papel	Criado pelos chineses, especificamente por um eunuco chamado Cai Lun, com o uso de trapos velhos de cânhamo, casca de árvores e redes de pesca (LYONS, 2011).	105 d.C.
Invenção do códice	Considerada uma das revoluções mais significativas e duradouras na história do livro. Os primeiros códices em papíro da Bíblia datam do século II (LYONS, 2011).	Século II
Escrita cursiva romana nova	Distinguem-se a escrita romana cursiva antiga, usada até meados do terceiro século d.C., e a escrita cursiva romana nova, introduzida por essa época (FUNARI, 1998; 1999).	Século III

Criação do sistema de pontuação	Por volta do século IX, os escribas irlandeses começaram a isolar não somente as partes dos discursos, mas também os constituintes gramaticais de uma frase, introduzindo muitos dos sinais de pontuação que usamos hoje (MANGUEL, 1997).	Século IX
Primeira biblioteca universitária	As bibliotecas universitárias nasceram com as universidades no século XIII, e seu grande desenvolvimento ocorreu no século XV (MARTINS, 2001).	Séculos XIII e XV
Leitura silenciosa	Ainda que se possa encontrar exemplos anteriores de leitura silenciosa, foi somente no século X que esse modo de ler se tornou usual no Ocidente (MANGUEL, 1997).	Século X
Impressão dos chineses	O mais antigo livro impresso chinês encontrado é o <i>Sutra do diamante</i> , de 868 d.C. (LYONS, 2011).	Século X
Surgimento da imprensa	A invenção da imprensa por Gutenberg “não foi como o momento de ‘Eureka!’ [...] mas o resultado de um processo cumulativo de inovação tecnológica” (LYONS, 2011, p. 55).	Anos 1440
Primeiro livro impresso	A <i>Bíblia</i> de Gutenberg foi o primeiro livro produzido com tipos móveis na Europa (LYONS, 2011).	Meados de 1450
Invenção da linotipo	O sistema de impressão das máquinas linotipos revolucionou e acelerou o processo de impressão de livros e, especialmente, jornais, uma vez que as linhas de textos eram compostas pelas máquinas, dispensando o processo de composição letra a letra (LYONS, 2011).	1884
Surgimento da internet	A primeira rede de computadores (ARPANET) entrou em funcionamento em 1º de setembro de 1969, consequência de estratégias militares, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural nos Estados Unidos (CASTELLS, 1999).	Ano de 1969
Primeira biblioteca virtual	O <i>Project Gutenberg</i> foi o primeiro provedor de livros eletrônicos gratuitos (<i>e-books</i>). Michael Hart, fundador do <i>Project Gutenberg</i> , inventou os <i>e-books</i> em 1971; sua memória continua a inspirar a criação de conteúdos relacionados até hoje (PROJECT GUTENBERG, 2020).	Ano de 1971

Fonte: adaptado de Manguel (1997); Funari (1998; 1999); Martins (2001); Lyons (2011); Campebell e Pryce (2016).

já que o livro foi escrito provavelmente pouco antes de 2010, temos dispositivos de leitura digital com tecnologias mais avançadas do que aquelas ditas pelos autores no passado recente. Os dispositivos de hoje possibilitam maior conforto e outras ações ao leitor – por exemplo, as marcações dentro do livro e até seu compartilhamento. Entretanto, ainda há gestos e relações corporais, mantidas com o impresso, difíceis de serem estabelecidas com o digital.

Tanto para Chartier (2014) quanto para Melot (2012), o formato físico nos permite a visão do todo, ou seja, mesmo que se leia somente parte de uma obra, ainda é possível perceber o todo e a linha de conexão, diferentemente do aspecto fragmentado do eletrônico, mesmo com o livro estando integralmente disponível. Para Melot (2012, p. 65), “[...] a estrutura em folhas ligadas [...] permite a articulação das partes, sem, no entanto, se perder a noção do todo”.

Em se tratando especialmente dos livros infantis, a impressão em diferentes tamanhos e formatos permite diferentes experiências. No caso do livro infantil eletrônico, esse seria mais um formato entre tantos que dão ao leitor uma experiência diferente. Livros ligados à arte também têm seu ponto de importância, uma vez que não há uma tela entre a imagem e o toque das mãos — estas que buscam detalhes das imagens impressas no papel. Fora que, geralmente, esse tipo de livro é de tamanho maior, o que facilita a apreciação das imagens.

O destino das edições para crianças nos lembra também que o livro, antes de ser lido, é manuseado, e que esta utilização tem significados. Pedagogos atestam que a virtude pedagógica do livro [impresso] não se confunde com a leitura (MERLOT, 2012).

Nesse sentido, da mesma forma que coexistiram rolo e códex, impresso e manuscrito, há uma tendência de coexistência entre o físico e o digital, uma vez que, conforme a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2020) esses dois

formatos, o segundo em menor grau, coexistem. Talvez, no futuro, um possa mesmo se impor ao outro. Em diálogo, Chartier traz alguns argumentos sobre essas previsões, baseados em pesquisas recentes sobre a leitura na contemporaneidade, mas não mais com o mesmo otimismo que ele tinha antes (CHARTIER; SANTOS; DUMONT, 2022).

É evidente que uma biblioteca, nos dias de hoje, não pode deixar de possibilitar, aos seus usuários, o acesso às mais diversas tecnologias digitais, bem como o conhecimento das mais variadas bases de dados digitais disponíveis. Essas tecnologias digitais surgem em um momento que, quanto mais rápida uma informação útil chega ao destinatário, melhor ela é, especialmente no que se refere às áreas acadêmica e científica.

Até aqui percebemos, em termos de tecnologias empregadas à leitura, o moroso desenvolvimento das técnicas de escrita entre a Antiguidade e a Idade Média, no qual o acesso à leitura e ao conhecimento eram limitados a uma pequena parcela da sociedade. Com o surgimento da imprensa, essa morosidade ainda perdurou, pelo menos até por volta do século XVIII. Há uma aceleração na difusão posterior e uma explosão informacional com a chegada da era da informática. Entretanto, além dessas diversas barreiras tecnológicas de acesso ao texto escrito, passamos também por barreiras ideológicas que são a censura e o preconceito, conforme discutiremos no próximo tópico.

LEITURA, CENSURA E PRECONCEITO

Ao refletir sobre censura e preconceito no decorrer da história das práticas de leitura, o primeiro elemento que se destaca é a questão da censura, pois, à medida que o conhecimento começa a se difundir – seja por meio dos livros em rolo, em papiro e/ou pergaminho ou, depois, com a imprensa –, inicia-se uma preocupação por parte daqueles que detêm o poder (Estado) em não deixar

circular o conhecimento, o qual poderia ser ponto de contestação das ideias impostas por esses agentes. Nesse caso, seria conveniente proibir e censurar certas leituras de forma a impedir a difusão do conhecimento. Conforme Manguel (1997, p. 315):

A censura, portanto, de qualquer tipo, é o corolário de todo poder, e a história da leitura está iluminada por uma fileira interminável de fogueiras de censores, dos primeiros rolos de papiro aos livros de nossa época.

A censura, nesse sentido, foi e ainda é um instrumento perverso de controle da informação, impondo o que pode ou não ser lido. Veremos que, desde a Antiguidade aos tempos atuais, há sempre a tentativa de retirar de circulação ideias e ideais que possam prejudicar ou contrapor aos poderes vigentes. Sendo que os principais personagens da censura foram (ou são) a Igreja e o Estado. Seja um poder ou outro, o principal instrumento censor foi o fogo.

Quando se pensa em censura, talvez a primeira ideia constatação dessa prática sejam as obras heréticas proibidas pela Igreja ainda na Idade Média e, depois disso, o Índice de Livros Proibidos da Igreja Católica do século XVI, o qual descrevia neste anticatálogo a lista de livros que não deveriam ser lidos pelos fiéis. Documento este proibido aos fiéis, porém bem conhecido pela igreja, a qual temia que os conhecimentos presentes nestes livros pudessem favorecer a descrença dos fiéis (BURKE, 2003). “A maioria dos livros incluídos na lista da Igreja eram obras de teologia protestante, mas nela também constavam alguns livros sobre outros assuntos que tivessem sido escritos por hereges” (BURKE, 2003, p. 130). De fato, a censura praticada pela igreja católica remonta à épo-

ca da invenção da imprensa, sendo presente com afinco durante a Idade Média. Por isso que grandes bibliotecas medievais pertenciam aos claustros dos mosteiros.

Porém, a Igreja teve um papel fundamental no processo de fundação de casas impressoras, isto porque, “quando a imprensa surgiu, evidentemente muitos prelados e eclesiásticos aplaudiram a nova invenção e favoreceram a fundação de oficinas tipográficas” (LEFBVRE; MARTIN, 2017, p. 342). No entanto, mais adiante, quando começam a proliferar as ideias heterodoxas provenientes da Reforma, as autoridades eclesiásticas julgaram ter o poder de impedir a difusão do que chamavam de “mal livros”. Logo, nos primórdios da impressão, a Igreja tentou a todo custo, com o poder que lhe convinha, proibir a impressão de materiais não aprovados pela instituição, sendo que toda a publicação deveria, antes, passar pela aprovação dos líderes eclesiásticos (LEFBVRE; MARTIN, 2017).

Um elemento essencial quando se fala em censura, no que diz respeito ao Estado, é o poder de controle perante o acesso e uso da informação. Tal controle é aplicado pelo Estado, tanto no sentido de possuir informações das sociedades controladas, quanto de proteger certas informações, impedindo-as de chegar àqueles que não possuíam competências ou que poderiam subvertê-las. E muitas vezes, essa censura era protegida também pela burocracia empregada. Já em relação à Igreja, em especial no período da Idade Média, o processo de censura ao conhecimento estava, antes de tudo, no controle e monopólio do processo de alfabetização da sociedade (BURKE, 2003).

Além de uma forma de controle da informação, a censura era uma forma de monopólio de poder, já que até meados do século XVIII na Europa, o Estado monopolizava certas informações para manter o controle de uma determinada sociedade (BURKE, 2003).

Apesar da censura ser e ter sido um instrumento que impossibilitou o acesso à informação por uma boa parcela da população, ao mesmo tempo, o conhecimento da existência de obras subversivas instigou a curiosidade e favoreceu a publicação de muitas outras. Um exemplo disso é acerca do período chamado de *ancien régime* (séculos XV à XVIII), durante o iluminismo francês. Havia a censura de todo o tipo de livros, desde conteúdos relacionados a uma contestação política da época, a livros pornográficos e aos que continham escândalos envolvendo reis e rainhas daquela época (LYONS, 2011).

Segundo Lyons (2011), apesar do regime empregar um exército de censores, inspetores os quais espionavam livrarias em busca de material ilegal, estes encarregados do sistema reconheciam que “todo livro proibido acabaria por ser impresso” (LYONS, 2011, p. 101). Outro fato abordado pelo autor era que, na França, os livros proibidos tinham procura, mas eram caros. No *ancien régime*, “o comércio clandestino de livros era uma indústria paralela muito lucrativa, funcionando lado a lado com a produção e a venda legalizada de livros” (LYONS, 2011, p. 103).

Ao mesmo tempo em que estamos discutindo a censura de livros, especialmente no passado, devemos também destacar a prática da contrafação. Esta, por sua vez, segundo Lefbvre e Martin (2017), não teve impacto significativo logo no início da invenção da imprensa no século XV, uma vez que os primeiros livros impressos eram compostos de materiais antes existentes em formato manuscrito e, devido à alta necessidade de livros, várias edições eram impressas ao mesmo tempo, em diferentes casas impressoras. Até então, o comércio de livros não era organizado. Porém, segundo os autores, isso mudou “quando alguns escritos mais comuns começaram a ser difundidos em grande número e quando se publicou um

número cada vez maior de obras de autores contemporâneos” (LEFBVRE; MARTIN, 2017, p. 337). Dessa forma, a falsificação se tornou um problema que perdura até os dias de hoje.

Ao mesmo tempo em que a contrafação é um problema, especialmente à época das primeiras décadas seguintes à invenção da imprensa, juntamente com a censura, “contribuíam ambas para, bem frequentemente, fazer do comércio do livro uma atividade clandestina” (LEFBVRE; MARTIN, 2017, p. 342). E essa difusão ilegal de livros acabou por contribuir para o acesso a uma parcela da sociedade antes segregada da cultura escrita. Mas ainda havia um outro empecilho: a alfabetização.

Alguns ideais de leitura ou do processo de alfabetização das pessoas foram alicerçados pela necessidade de ler para conhecer a palavra divina. Segundo Manguel (1997), tal fato motivou, por exemplo, em 1660 d.C., Carlos II da Inglaterra baixar um decreto para que instruissem nativos, servos e escravos das colônias britânicas dentro dos preceitos religiosos. Mas tal recomendação não foi muito aceita por donos de escravos que temiam essa população alfabetizada, pois isto poderia significar o acesso a diversas outras leituras, especialmente a textos abolicionistas, os quais poderiam se revoltar e lutar para ganhar a liberdade e fugir da escravidão. Desse modo, houve uma forte oposição contra o decreto de Carlos II nas colônias americanas – e com mais intensidade na Carolina do Sul:

[...] onde, um século depois, criaram-se leis rigorosas proibindo todos os negros, escravos ou livres, de aprender a ler [...] permaneceram em vigência até a metade do século XIX (MANGUEL, 1997, p. 312).

Pouco mais de dois séculos depois do decreto de Car-

los II, um personagem ultrajante, Comstock², instituiu uma política censória em Nova York e sua maior preocupação era com obras consideradas imorais. Foi um ferrenho defensor da moral e dos bons costumes e para tanto, “fundou a Sociedade para a extinção do vício, o primeiro conselho de censura efetivo dos Estados Unidos” (MANGUEL, 1997, p. 317).

Para Neves (1999), a criação da Imprensa Régia no Brasil em 1808, possível especialmente por conta da vinda da família real para o Brasil, movimentou a vida cultural brasileira, uma vez que era uma necessidade da elite de então. Segundo a autora, houve um crescimento de livrarias e a publicação de vários documentos oficiais, mas também de obras de cunho científico e literário. Em contrapartida, continua a autora, a coroa manteve medidas de controle eficiente de censura. Tudo o que fosse imprimir, deveria passar primeiro pela mesa censória.

Nesse ínterim, na chamada Revolução de 1820, em um mundo luso-brasileiro, foi quando se ensaiou uma relativa liberdade de imprensa (NEVES, 1999). Dessa forma, segundo a autora, permitiu-se uma maior circulação, entre os dois lados do Atlântico, das informações trazidas por suportes, tais como “folhetos, panfletos e jornais que chegavam de Lisboa, ou que se imprimiam no Rio e na Bahia” (NEVES, 1999, p. 387).

Para Martins (1999), já na segunda metade do século XIX, considerando, nesse caso, a província de São Paulo, há um pequeno avanço em relação à censura ao não se utilizar dos mesmos instrumentos (polícias especiais, legislação específica) de controle da Colônia. Nessa época, manifestavam-se por controles informais – segregações,

² Nascido em *New Canaan* em março de 1844, descendente dos antigos colonos que tinham se oposto aos impulsos pedagógicos do seu soberano, Carlos II, acerca da alfabetização de nativos, servos e escravos (MANGUEL, 1997).

boicotes, marginalizações, perseguições – mas, nem por isso, tornavam-se menos atuantes, sobretudo na coibição da prática de livre arbítrio (MARTINS, 1999, p. 396).

Segundo Neves (1999), em dois de março de 1821, no Rio de Janeiro, abolia-se aparentemente a censura prévia. No entanto, isso nada adiantava, até porque havia uma certa insegurança por parte dos impressores em ter sua produção não autorizada depois de todo o material ter sido impresso. Entretanto, continua a autora, a partir de uma lei em quatro de julho de 1821, Portugal proclamava a liberdade de imprensa, “mas conservava-se penas para abusos da liberdade” (NEVES, 1999, p. 389). A autora ainda acrescenta que se institui nessa época uma censura velada e indireta.

Neves (1999) afirma que, durante essa segunda metade do século XIX, surgem os gabinetes de leitura, os quais não eram bem-vistos pelo corpo docente da Faculdade de Direito de São Paulo, mas que teve uma grande importância para o acesso à leitura para a sociedade, surgindo, inclusive, no país afora. Nesses gabinetes, continua a autora, encontravam-se os livros chamados perniciosos, “livros que promoviam a inquietação das consciências e estavam longe de conservar o povo em sossego” (NEVES, 1999, p. 404). Diferentemente dos livros das bibliotecas públicas, as quais apresentavam perfil religioso, os gabinetes traziam em seu acervo livros proibidos, pois era um acervo laico, contendo inclusive livros de cunho iluminista (NEVES, 1999). Desse modo, os gabinetes de leitura foram importantes instrumentos de combate à censura e possibilitavam, ainda que limitado, o acesso da população às letras ali guardadas.

Com o passar do tempo, a censura é posta de uma forma diferenciada e, apesar de não haver punição escancarada como antes, esta acontece por meio do convenci-

mento discursivo daqueles com autoridade episcopal ou política sobre as pessoas. Um exemplo é dado por Paiva (1999): Pedro Sinzig, um frei franciscano alemão, naturalizado brasileiro, que viveu entre 1875 e 1952, o qual foi por 12 anos diretor da Editora Vozes. Uma das ações desse frei, segundo a autora, era a escrita de um “guia para as consciências” (PAIVA, 1999, p. 414), no qual recomendava algumas leituras, outras recomendava com ressalvas e outras denunciava como perigosas.

O argumento utilizado dizia respeito da obediência ou da não obediência provada por essas leituras em relação à Igreja. Entretanto, muitas vezes, a descrição feita por Sinzig, especialmente às obras proibidas, tinham efeito inverso e promovia a curiosidade, uma vez que a descrição feita à determinada obra proibida, exibida uma riqueza de detalhes a qual aguçava a curiosidade (PAIVA, 1999).

A censura violenta e autoritária no mundo, em especial no Brasil, faz parte de uma história relativamente recente do país. Ela aconteceu tanto durante o governo autoritário de Getúlio Vargas (1930-1945), quanto no período da ditadura militar (1964-1985). No governo de Getúlio Vargas, ler e ouvir certas coisas era perigoso. Nessa época, muito livros foram queimados sob a acusação de propagarem o comunismo (CARNEIRO, 1999).

À época do Estado Novo de Getúlio Vargas, a censura era imposta a partir do medo e da vigilância constante que apreendia, julgava, reprimia, prendia cidadãos com o único objetivo de homogeneizar o pensamento, diminuindo o risco de contestação contra o governo imposto. Felizmente, o movimento revolucionário, com algumas táticas, conseguiu ainda fazer circular ideias proibidas a partir de disfarces que camuflavam a distribuição de folhetos (CARNEIRO, 1999).

Outro evento que marca a censura no Brasil é o pe-

ríodo militar (1964-1985). Nessa época são fiscalizados e confiscados livros, literários ou não, e textos dos mais variados gêneros, como por exemplo jornais e revistas e demais documentos produzidos no seio do campo político e ideológico (REIMÃO, 2011). A autora apresenta o rol dos livros proibidos pelo Departamento de Censura e Diversões Públicas.

Nesse rol de livros proibidos, podemos elencar os seguintes títulos: *A revolução brasileira* e *O mundo do socialismo*, de Caio Prado Júnior; *Feliz ano novo*, de Rubens Fonseca; *Zero: romance pré-histórico*, de Ignácio de Loyola Brandão; *Dez estórias imorais*, de Aguinaldo Silva; *Em câmara lenta*, de Renato Tapajós; *Revista Status*; além de contos como *Mister Curitiba*, de Dalton Trevisan, e *O Cobrador*, de Rubem Fonseca (REIMÃO, 2011). A autora ainda acrescenta que tais atos de censura não tinham critérios, claramente, definidos.

O **quadro 3**, a seguir, apresenta alguns fatos e acontecimentos, em diferentes tempos, a respeito da censura. Evidente que tal quadro não tem a pretensão de resumir os acontecimentos e elementos da censura apenas a partir deles, mas sim, elencar aquilo que é mais citado como característico do evento.

Quadro 3 – Marcos da história da censura.

Europa	
<i>Ancien régime</i> , Iluminismo francês	Séculos XV a XVIII
Primeiro índice dos livros proibidos publicado pela Inquisição Romana	1559-1966
Criação da Real Mesa Censória em Portugal	1768
Revolução de 1820: ensaio para liberdade de imprensa	1820
Proclamação da liberdade de imprensa em Portugal	1821
Brasil	
Surgimento dos gabinetes de leitura	Segunda metade do século XIX
Período Vargas (autoritarismo)	1930-1945
Regime militar	1964-1985

Fonte: adaptado de Manguel (1997) e Neves (1999).

A liberdade de imprensa é, até hoje, fundamental para que os cidadãos tenham acesso à informação sem o controle prévio, seja da Igreja (Idade Média), seja do Estado. Entretanto, por mais que tenhamos hoje uma “liberdade de imprensa”, os meios digitais de informação têm promovido a manipulação de informações e a divulgação das chamadas “*fake news*” e de informações descontextualizadas, provocando a desinformação. Daí um novo paradoxo: uma parcela considerável da população tem acesso a uma infinidade de textos, porém, muitos não têm competências e habilidades necessárias para reconhecer as falsas informações sem, claro, cair na armadilha do preconceito.

Agora, uma questão a ser colocada é: existe uma relação entre censura e preconceitos em leitura? Podemos, parcialmente, inferir positivamente a essa pergunta, uma

vez que muitos dos tipos de textos escritos – os quais sofriram censura no passado, como, por exemplo, certos romances femininos –, são dados como leitura contrária aos valores estéticos culturais (DUMONT, 2002). Há aí uma censura/preconceito preconizada a partir da tentativa de medir o que é ou não cultural. Dado o exemplo acerca do preconceito relativo à leitura de romances, especialmente os de bolso, há outros fatores que contribuem para os preconceitos que vão além da história da censura.

Entretanto, convém refletir como os conceitos do que é ou não é cultural estão imbricados nos preconceitos em leitura e, conseqüentemente, no que é ou não leitura. Isso porque, certas leituras são resultado de uma cultura dita popular. E apesar da tentativa, hoje em dia, em não hierarquizar as culturas, há a ideia de que “o que é ‘popular’ é necessariamente associado a ‘fazer’ desprovido do saber” (ARANTES, 1987, p. 14). Assim é com certas leituras, tais como as mais “populares”, as quais são, nesse caso, consideradas como desprovidas de conteúdos aceitos pelos cânones, especialmente os escolares.

Essa questão do que é ou não cultura pode estar ligada aos preconceitos em leitura que surgiram no Brasil ainda no período colonial. Isso porque, evidentemente, naquela época, os parâmetros para se mensurar o que é ou não cultura partiam de uma comparação do que era ou não produzido ou reproduzido a partir de uma tradição europeia, ou seja, esta tradição impunha uma abordagem cultural, criando assim, hierarquias as quais as pessoas daqui tinham como parâmetro para seu comportamento e ações ligadas ao consumo cultural.

Em concordância com essa reflexão, Abreu (2001) afirma que os preconceitos em leitura no Brasil têm seu início no processo de colonização, uma vez que os viajantes, segundo a autora, diziam ser este um país sem

cultura, sem gosto pela leitura de “fôlego”, despreparado, então, para leituras mais densas. Parece, assim, excluir as leituras de romances como obras de transformação social (ABREU, 2001). Tais preconceitos preconizados pelos viajantes têm efeitos em nossa contemporaneidade, uma vez que há no senso comum o imaginário de que o brasileiro não lê e não gosta de ler. Tal acusação é feita principalmente aos jovens (SANTOS, 2015).

Abreu (2001) ainda recorda os aspectos históricos da nossa cultura brasileira, revelando que a leitura “legítima” estava atrelada a uma postura corporal e a um ambiente. O verdadeiro leitor era aquele posicionado em uma cadeira à frente de uma mesa apropriada para os estudos, com vestimentas adequadas, preferencialmente, em um escritório ou biblioteca cheia de livros. Essa postura revelaria a prática de uma leitura séria, enquanto a leitura praticada fora do espaço da biblioteca ou do escritório, realizada de forma despojada, não poderia ser considerada como leitura legítima. Abreu (2001) faz toda essa análise a partir da análise iconográfica de quadros feitos durante o Brasil Colonial, para demonstrar a existência de uma cultura letrada rejeitada por viajantes que tinham como parâmetro a cultura europeia para mensurar o que era ou não cultura ou o que era ou não leitura.

A proibição da alfabetização e da prática leitora para as mulheres foi uma realidade, principalmente, durante a Idade Média. Ela não poderia aprender a ler, pois poderia receber e enviar missivas amorosas (MANGUEL, 1997). Para os estudos de Manguel (1997), a mulher deveria ser formada para ser uma boa dona de casa. E quando lhe era permitida a alfabetização, as leituras certas e dadas a elas eram as religiosas, em especial a Bíblia.

No processo de formação da leitura no Brasil durante o século XIX, à mulher era possível, sob tutela paternalis-

ta masculina, a leitura descompromissada de romances, poesias, enquanto ao homem, a leitura sisuda estava ligada ao trabalho, à profissão. Atualmente, podemos ainda inferir que a leitura de romances e poesias ainda são preteridas às mulheres (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009).

Outro fator importante nessa história foi que, em meados de 1840, já se tinha elementos suficientes para a formação da leitura no Rio de Janeiro, sede da monarquia, tais como tipografias, bibliotecas e livrarias. Assim, a disponibilização do livro era o principal elemento desse processo. Mas, como o Brasil era um país “iniciante” nessa cultura escrita, era necessário propor as maneiras de ler.

Nesse sentido, Lajolo e Zilberman (2009) afirmam que escritores, a exemplo de Joaquim Manoel de Macedo, lutavam para “seduzir o público e ainda consolidar o espaço para suas obras nascerem, crescerem e se multiplicarem” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 18). Para as autoras, esses narradores agiam com certa pedagogia em suas obras, indicando ao leitor, reconhecido como um leitor incipiente, os caminhos para o entendimento “correto” da obra, uma vez que os leitores não teriam condições intelectuais de serem autônomos nas leituras praticadas.

Para além da pedagogização da leitura durante o processo de formação da leitura no Brasil, há, nos dias de hoje, na escola e nos mais diversos espaços formais de leitura, a escolarização de certas leituras em relação à outras o que, muitas vezes, retira do leitor sua liberdade de buscar por aquilo que realmente lhe interessa. Para Lajolo e Zilberman (2009, p. 219), “com efeito, raras vezes as leituras que produzem prazer circulam em ambiente sancionado, como a escola”. Isso não quer dizer que a leitura dos clássicos, muitas vezes impostos pela escola, não possa causar prazer aos estudantes ou a algum grupo de estudantes. Isso vai depender da relação que o indivíduo tem com a

leitura desde a mais tenra infância e da forma como tais leituras são apresentadas para esse público jovem.

Desse modo, para Goulemot (2011, p. 107), “seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido”. Isso quer dizer que diferentes sujeitos de um mesmo nível educacional, por exemplo, podem ter diferentes experiências leitoras. E tais experiências dependem muito do contexto cultural, econômico e social vivenciado por aquela família. E mesmo com a leitura de diferentes gêneros, sejam eles leituras mais simples ou mais densas, acontece a produção de sentidos relatada pelo autor, ou seja, nenhuma experiência de leitura pode ser deixada de lado, uma vez que pode ser caminho para tantas outras.

Porém, convém ressaltar a importância da liberdade do leitor na escolha da leitura e, claro, a necessidade de espaços e acervos que motivem a descoberta e o interesse ao que deve ou pode ser lido. Ao pensar no mundo digital que vivemos hoje, repleto de leituras fragmentadas, é importante mostrar e usar as potencialidades desse “espaço” para conquistar e convidar o leitor a novas experiências de leitura.

Nossa experiência bibliotecária nos permite inferir que os preconceitos relacionados à leitura acontecem tanto no que diz respeito aos gêneros de leitura (romances, gibis, novelas etc.), quanto ao seu suporte (revista, internet, folhetos etc.). Essa experiência comunga com algumas ideias antes postas por Chartier (1999), quando afirma que os jovens são considerados não leitores por não lerem aquilo que os cânones escolares propõem como boa leitura. O autor segue defendendo que é preciso lançar mão dessas leituras para que, a partir delas, alcancem-se outras leituras mais densas.

Interessante ressaltar que Chartier (1999; 2012), con-

sidera que as leituras estão além do livro, como por exemplo revistas e textos eletrônicos, porém, nos mais recentes estudos e diálogos (CHARTIER, 2020; CHARTIER; SANTOS; DUMONT, 2022), têm chamado a atenção à prática de leituras fragmentadas e se preocupado com a diminuição das práticas de leitura do livro mais densas, segundo ele, comprovadas por pesquisas tanto no Brasil, quanto na França. Isso porque, segundo Chartier, o atual contexto, provocado pela grande quantidade de informações, especialmente em ambientes virtuais, nos leva a essa fragmentação leitora e sem aprofundamento.

Nesse sentido, o fato não é proibir, coibir ou desconsiderar, como leitura, os diversos tipos, formatos e suportes de leitura ditas fragmentadas. Mas indicar e incentivar a leitura de textos que possam aprofundar a aquisição do conhecimento e promover a competência leitora. Sendo que, a ponte para se chegar a essas leituras, mais profundas e intensivas, pode ser por meio desse emaranhado de leituras fragmentadas, disponíveis na internet, bem como, de outras tantas leituras marginalizadas (gibis, romances, revistas etc.), desde que lidas sem censura e sem preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a censura e o preconceito nos meandros da história por meio de uma revisão teórica de diferentes autores, conseguimos entender alguns processos que foram efetivos, tanto na imposição da censura, quanto do preconceito relativos às práticas de leitura.

Assim, percebemos que a censura e o preconceito estão presentes em nossa história, desde que o ser humano passou a praticar e valorizar um conjunto de ações sociais, as quais chamamos de cultura. Os elementos da

cultura são extensos, mas uma das principais práticas responsáveis por acelerar e difundir ideias e, consequentemente, transmitir significados culturais é a escrita difundida por meio da leitura.

Entretanto, a cultura é carregada de elementos que não somente permitem o encantamento ao belo e o prazer do deleite, como servem de instrumento de difusão da informação e do conhecimento. Assim, nada mais poderoso para uma camada desfavorecida da sociedade o fato de conquistar o conhecimento e, a partir dele, enxergar seus direitos e viver uma vida melhor e mais digna. Porém, tal conquista e empoderamento de classes menos desfavorecidas era (e continua sendo) uma ameaça ao poder dominante, uma vez que poderia perder seu domínio. Então, a forma mais poderosa que se tinha (ou que ainda se tem) é o controle ao acesso à informação por meio da censura.

Já em relação aos preconceitos, como vimos, parte pode estar ligada à questão também da censura, já que esta se dá por uma necessidade de hierarquização da cultura, estabelecendo uma separação entre cultura erudita e cultura popular. Tal fato fica evidente quando se tenta estabelecer o que é e o que não é leitura.

São, então, considerados “leitura” ou “boa leitura”, textos mais densos, complexos e de difícil interpretação por parte da maioria das pessoas ou aqueles atestados, como vimos, pelos cânones escolares. São rejeitadas como leituras, outros textos, os quais não se inserem nesse nível, tais como revistas, gibis, romances de bolsos, textos de internet dentre outros.

Não foi nossa intenção, com tais afirmações, desconsiderar a importância de grandes clássicos nacionais e/ou internacionais, e sim inferir que a liberdade do leitor em ler diferentes textos pode levá-lo (ou prepará-lo) para

as leituras mais complexas. Porém, convém ressaltar que precisamos ficar alertas, conforme nos pontua Chartier, Santos e Dumont (2022), com a alta fragmentação das leituras praticadas em ambiente digital, as quais podem impedir o aprofundamento em outras leituras. Nesse caso, o espaço virtual deve ser usado como ponte para se alcançar outras experiências de leitura.

Por fim, mais do que nunca, precisamos ficar atentos e trabalhar nossas competências para acessar as diversas fontes de informação e de leitura presentes nos ambientes digitais. Em nossa atualidade, para além da censura e do preconceito, nos deparamos com um outro instrumento de (des)controle da informação: a divulgação proposital de “fake news” e de informações descontextualizadas. Desse modo, precisamos combater a censura, o preconceito e as informações falsas. Para tal, as pessoas precisam estar inseridas nesse mundo info-digital e, acima de tudo, precisam possuir competências e habilidades para lidar com as informações de modo a reconhecer as fontes, localizar as informações e interpretá-las de forma ética e com responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 139-157.

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BARATIN, M.; JACOB, C. (org.). Ler para escrever: navegações alexandrinas. In: BARATIN, M.; JACOB, C. **O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente**.

3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BARBOSA, L. M. R. Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 866-885, dec. 2011.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**: – I: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAMPBELL, J. W. P.; PRYCE, W. A **biblioteca**: uma história mundial. São Paulo: SESC São Paulo, 2016.

CARNEIRO, M. L. T. Cultura amordaçada: o DEOPS e o saneamento ideológico. *In*: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 427-447.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHARTIER, R. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: UNESP, 2014. cap. 4, p. 103-127.

CHARTIER, R. **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.

CHARTIER, R. Hábito de ler está além dos livros, diz um dos maiores especialistas em leitura do mundo. Entrevista. [24 de junho de 2012]. São Paulo: **Agência Brasil**. Entrevista concedida à Agência Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3r5aT6g>. Acesso em: jul. 2013.

CHARTIER, R. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII**. São Paulo: UNESP, 2007.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHARTIER, R. **Um mundo sem livros e sem livrarias?** São Paulo: Letraviva, 2020.

CHARTIER, R.; SANTOS, A. P. dos; DUMONT, L. M. M. **Livro, leitura e mundo digital: práticas e representações**. Goiânia: UFG, 2022 [no prelo].

DUMONT, L. M. M. Contexto, leitura e subjetividade. **Transinformação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 43-47, jan./jun. 2001.

DUMONT, L. M. M. Reflexões sobre o gosto na escolha da leitura de lazer: desfazendo preconceitos. **Ciberlegenda**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 1-12, 2002.

ECO, U.; CARRIÈRE, J. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FEBVRE, L.; MARTIN, H. **L'apparition du livre**. Paris: Albin Michel, 1958.

FEBVRE, L.; MARTIN, H. **O aparecimento do livro**. São Paulo: EDUSP, 2017.

FUNARI, P. P. A. A escrita cursiva romana. **Clássica**, São Paulo, v. 11-12, n. 11/12, p. 213-230, 1998/1999.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no**

Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LYONS, M. **Livro: uma história viva.** São Paulo: SENAC, 2011.

LYONS, M.; LUCY, T. **Australian readers remember: an oral history of reading 1890-1930.** Inglaterra: Oxford University Press, 1999.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, A. L. Gabinetes de leitura do império: casas esquecidas da censura? *In:* ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 394-410.

MARTINS, W. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MELOT, M. **Livro.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2012.

MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Censura.** São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/34gRjFz>. Acesso em: 02 mar. 2021.

MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Preconceito.** São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3snK0v9>. Acesso em: 02 mar. 2021.

NEVES, L. M. B. P. Antídotos contra obras “ímpias e sediciosas”: censura e repressão no Brasil de 1808 à 1824. *In:* ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 377-394.

PAIVA, A. A leitura censurada. *In:* ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas:

Mercado das Letras, 1999. p. 411-426.

PROJECT GUTENBERG. Disponível em: <https://bit.ly/3Fk1FIw>. Acesso em: 14 dez. 2020.

REIMÃO, S. **Repressão e resistência**: censura a livros na Ditadura Militar. São Paulo: EDUSP, FAPESP, 2011.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL 2020. 5. ed. Brasília: Instituto Pró-Livro, IBOPE Inteligência, 2020.

SANTOS, A. P. dos. **Juventude da UFG**: trajetórias socioespaciais e práticas de leitura. 2014. 194 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SANTOS, A. P. dos. Retratos da leitura no Brasil: uma análise sócio-espacial das práticas de leitura juvenil. *In*: CAVALCANTI, L. de S.; CHAVEIRO, E. F.; PIRES, L. M. **A cidade e seus jovens**. Goiânia: PUC Goiás, 2015. p. 103-118.

SCHWARCZ, L. M. **A longa viagem da biblioteca dos reis**: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Imagem: Pixabay



A LEITURA LITERÁRIA NA UNIVERSIDADE: CONDIÇÕES E CONCEPÇÕES NO COTIDIANO ACADÊMICO

Damaris de Queiroz Barreto

A percepção da leitura no ambiente universitário suscita um vasto e diverso campo de discussão. Isso pode ser justificado por estarmos falando de um ato próprio da vivência acadêmica, mas também de um fenômeno que se desenvolve em consonância com a história da humanidade de forma ampla, plural, interdisciplinar e que, para se efetivar, depende de fatores cognitivos e dos elos culturais, sociais e temporais estabelecidos no decorrer da vida.

Considerando a leitura isoladamente, múltiplos fatos são evocados; e quando abordamos o assunto na universidade, novos contornos são delineados. Afinal, o espaço acadêmico se move com a força das praxes literárias realizadas, não somente dentro de sala de aula, mas em toda vivência acadêmica e pessoal. A leitura, assim, entrelaça-se no fazer acadêmico quando é realizada com o objetivo de obter conhecimento, todavia, não fica presa

aos limites físicos do ambiente, reverberando e fundamentando o que é discutido fora dele. Por este motivo, quando falamos sobre universidade, deve-se ter em mente a presença indiscutível da leitura.

Observando a prática literária segundo a ótica acadêmica, por sua vez, podemos evocar um problema: ao passo que a utilidade da leitura é inquestionável e sempre estimulada no âmbito acadêmico, é notável o gradual e previsível afastamento entre o estudante universitário e as práticas de leituras recreativas. O ingresso na universidade se torna, portanto, o início de um período de visível distanciamento entre leitor e leitura literária. Quanto aos alunos que não possuíam a leitura recreativa como uma atividade cotidiana, a atmosfera universitária, nos limites de sua atuação, não é um ambiente propício para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Assim, o objetivo do presente capítulo inspirado em uma palestra que apresenta os resultados da dissertação *A leitura literária no contexto acadêmico* (BARRETO, 2018), realizada na disciplina optativa *Tópicos em usuários da informação D: leitor, leitura e seus contextos*, do curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, está em discorrer com mais profundidade sobre a prática das leituras que não são realizadas dentro das fronteiras delimitadas da informação e do conhecimento científico, isto é, a leitura de gêneros literários recreativos (ficção, poesia, prosa, crônica, contos, ensaios etc.) empreendida durante momentos de lazer por estudantes do ensino superior, mais especificamente, dos discentes de pós-graduação dos programas de mestrado em Ciência da Informação do Ceará.

LEITURA: ASPECTOS GERAIS

Antes de tratar a leitura no ambiente universitário, é

relevante analisá-la em seu aspecto geral, ou seja, como “[...] uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (JOUVE, 2002, p. 17). Isso é necessário por conta da visão comum que se tem sobre o ato de ler, circunscrita, muitas vezes, à decodificação e à união de signos. Neste ponto, é primordial salientar que as competências de interpretação e decodificação do texto escrito, por si só, já envolvem uma gama sofisticada de habilidades para serem efetivadas, dentre elas, podemos citar Guimarães e Mousinho (2019, p. 687), que defendem que a compreensão textual é firmada a partir dos

[...] conhecimentos que permitem ao leitor ler e entender as palavras. Isso inclui a precisão e a extensão (quantidade) com que as representações ortográficas, fonológicas e semânticas estão armazenadas na memória de curto e longo prazo.

Contudo, quando falamos sobre leitura, além do ato de decifrar signos, estamos nos debruçando sobre um fenômeno intimamente relacionado aos aspectos sociais, políticos, culturais e, portanto, contextuais que nos constituem enquanto sujeitos. Segundo Laraia (1995, p. 70), “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado de uma determinada cultura”. A leitura segue a mesma dinâmica, dado que o leitor deve ser compreendido a partir das vivências e singularidades que, ao longo de sua vida, foram construídas, tornando impossível falar sobre a prática leitora sem, anteriormente, pensar em todas as outras experiências que foram realizadas e que serviram de sustentação para o desempenho posterior da leitura da palavra escrita. Como demonstram Versiani, Yunes e Carvalho (2012, p. 17):

Todos aprendemos a ler lendo o mundo à nossa volta. Lemos na natureza o tempo que vai fazer; ou em que estação do ano estamos; lemos nos rostos e gestos dos que nos cercam se estão felizes, tensos, tristes, irritados; lemos sinais, placas, imagens; lemos cores, sons; usamos nossos cinco sentidos no ato de ler o mundo e somente por isso, um dia aprendemos a ler a palavra escrita.

A citação anterior vai ao encontro de Freire (1984, p. 9), quando diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita”, entendendo, assim, que os contextos social e cultural estão arraigados ao leitor, e que a *leitura do mundo*, sinalizada por Paulo Freire, está associada às interpretações que fazemos das pessoas e das situações que nos cercam. Essa leitura, em sua maioria, se consolida quando não percebemos que estamos lendo, reverberando-a, naturalmente, nos modos de interação entre texto e leitor. Não é exagero, portanto, falar que nos deparamos com a leitura em todos os momentos da nossa vida.

Mas, tratando a leitura principalmente em seu aspecto recreativo, temos uma prática que se estabelece como uma atividade voltada ao entretenimento, fruto da concepção estabelecida sobre o significado de lazer. A leitura literária, assim como outras atividades do campo do entretenimento (prática de esportes, jogos, filmes e *hobbies* em geral), constrói-se a partir do entendimento de momentos que estão fora do que assimilamos como atividades laborais, estando intimamente relacionada às condições sociais daqueles que a praticam. Bramante (1998, p. 9) conceitua lazer da seguinte forma:

Uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializada através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo/espaço,

cujo eixo principal é a ludicidade. [...] Sua vivência está relacionada diretamente às oportunidades de acesso aos bens culturais, os quais são determinados, via de regra, por fatores sócio-político-econômico e influenciados por fatores ambientais.

Essa leitura hedônica muitas vezes está condicionada a um processo de formação leitora, centrada na imagem daquele que vai ler ou de quem se objetiva incentivar a ler. Segundo Azevedo (2004, p. 39), “para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação”. Esse estímulo pode se fazer presente em casa, na escola, nas bibliotecas e nos círculos sociais, presenciais ou virtuais, com a participação dos diversos atores sociais que desempenham os papéis de mediadores e de incentivadores da leitura.

É importante salientar que, por mais que o incentivo à leitura seja realizado majoritariamente dentro da esfera educacional tradicional, o formador de leitores é aquele que, além de possuir conhecimento técnico, apaixonou-se pela leitura e, desde então, percebe a importância de mediar, para o máximo de pessoas possíveis, o gosto pelas práticas literárias. Já o leitor ao qual nos referimos é o indivíduo que, mesmo tendo seu primeiro contato com a leitura nos espaços convencionais, não a deixa restrita ao uso funcional, mas a transforma em uma ferramenta de promoção de lazer.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que se ocupa em fazer um levantamento amplo acerca da realidade da leitura no país, aponta que o incentivo à leitura literária acontece predominantemente na escola, sendo considerada um dos primeiros e principais ambientes de acesso

aos livros e tendo como sujeito mediador primário os professores. Não obstante, os índices de leitura ainda são preocupantes e indicam que a prática segue sendo uma atividade considerada elitista, cujo incentivo convencional é insuficiente para formar uma comunidade leitora consistente. Como bem falam Lázaro e Beauchamp (2008, p. 74), “a prática da leitura continua sendo um privilégio de classe”. Esses aspectos devem ser ponderados quando discutimos as práticas de leituras de um determinado corpo social, principalmente, em se tratando do espaço acadêmico e de suas características plurais.

CONDIÇÕES E CONCEPÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA NO COTIDIANO ACADÊMICO

Apesar de sabermos que estamos realizando leituras na universidade a todo momento, durante o percurso acadêmico se faz presente o incômodo em perceber que há muito tempo a prática da leitura deixou de ser realizada para o deleite pessoal. Esse desconforto não está vinculado a um curso específico, pelo contrário: em um ambiente notoriamente plural e com incontáveis áreas de conhecimento, o distanciamento entre a leitura literária e o leitor é um acontecimento que atinge alunos de significativa parte dos cursos ofertados no ensino superior, inclusive na pós-graduação.

Na realidade, percebe-se uma contradição, visto que a atividade nunca se fez tão constante e necessária, afinal, “a maior parte dos conhecimentos é obtida através da leitura, que possibilita não só a ampliação, como também o aprofundamento do saber em determinado campo cultural ou científico” (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 15). Em contrapartida, a leitura de gêneros literários, por não estar, aparentemente, ligada à seara do conheci-

mento científico e por não ser compreendida levando em consideração as suas potencialidades para as demandas acadêmicas e para o bem-estar pessoal, não encontra espaço para a sua continuidade e efetivação.

O fato de perceber os indícios de mudanças que ocorrem na prática literária durante esse período exige que, para abordar o tema, tenha-se em mente a necessidade de estudar as transformações relacionadas às percepções que o sujeito concebe sobre a leitura. Isso se justifica porque, o que antes era visto como uma forma de lazer, uma atividade escolar massificante ou até mesmo algo prescindível (BARRETO; CAVALCANTE, 2016), torna-se indispensável para a construção de um tipo de conhecimento que, a partir de agora, será fundamental para o crescimento profissional. Os estudantes, mesmo aqueles que só se apropriavam da leitura para fins funcionais, são apresentados ao ato de ler que é empreendido na universidade, caracterizado principalmente por ser intenso, fundamental, muitas vezes realizado de forma exaustiva e, agora, uma via de acesso ao conhecimento (DUMONT, 2007).

É fato que estamos nos referindo a um ambiente letrado e educacionalmente homogêneo, partindo do princípio de que os membros tiveram que passar pelo ensino básico para ingressarem no ensino superior, mas, a despeito das semelhanças, o meio acadêmico suscita principalmente as pluralidades sociais, culturais, religiosas e econômicas dos seus integrantes e, conseqüentemente, das formas como a leitura literária foi apropriada e se apresenta no cotidiano.

À vista disso, mesmo sabendo da incontestável utilização da leitura para o desenvolvimento do conhecimento científico, não se pode assegurar que esta prática constante contribui do mesmo modo para a construção e sustentação de uma prática literária prazerosa posterior. Afinal,

mesmo entendendo as duas como pertencentes ao escopo da leitura, são atividades que despertam áreas diferentes de um indivíduo, uma inclinada ao desempenho de atividades funcionais e a outra, voltada às praxes recreativas.

As problemáticas que orbitam o incentivo à leitura literária dentro do ambiente acadêmico são várias, dentre elas podemos citar as concepções comuns que são propagadas sobre um “espaço ideal” para despertar o desejo em ler. O incentivo e as práticas de mediação da leitura são habitualmente compreendidos como pertencentes ao ensino infantil, fundamental e médio. Essa concepção geral não engloba a universidade como um espaço onde outras leituras, inclusive a literária, podem ser desenvolvidas. Como resultado, temos uma atmosfera que exige, incentiva e se alimenta da leitura, mas a deixa restrita àquela que é realizada para obtenção de conhecimento científico. À vista disso, Barreto (2018, p. 56) preconiza que “não é possível afirmar que os estudantes ali inseridos possuem uma prática de leitura literária latente, mesmo se utilizando da leitura cotidianamente”.

Em decorrência de tais fatos, podemos apontar duas consequências: primeiro, o sentimento de “estar longe da literatura” figura para a maioria dos estudantes universitários que possuíam uma prática literária anterior ao ingresso no ensino superior. Segundo, quanto aos alunos que não mantinham vínculo com as práticas literárias, a universidade, em seu conjunto, não se mostra um ambiente propício ao desenvolvimento das competências necessárias para se formar e incentivar um leitor, pelo contrário, nesse espaço, o afastamento entre leitor e leitura hedônica se torna esperado e progressivo.

Tendo em vista essa conjuntura e utilizando os resultados da pesquisa de dissertação *A leitura literária no contexto*

*acadêmico*¹ (BARRETO, 2018), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Ceará – base para a escrita deste capítulo –, foi possível identificar os seguintes pontos que demonstram as condições e as concepções sobre a leitura literária no cotidiano acadêmico dos estudantes pesquisados:

- ✧ Positiva percepção sobre o domínio e a prática da leitura literária pelos discentes, principalmente, quando se trata de uma atividade anteriormente firmada no dia a dia desses sujeitos;
- ✧ Concepção da leitura literária como benéfica na promoção da qualidade de vida e na base para melhorar as competências exigidas na pós-graduação;
- ✧ Existência de alterações, sobretudo, aplicadas à frequência de leitura e ao gênero, a partir do ingresso no ensino superior;
- ✧ Presença do incentivo à leitura no ambiente da pós-graduação, entretanto, com o foco direcionado às obras compreendidas na bibliografia científica e às leituras que podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico.

Apoiada nas proposições antecedentes, podemos minuciar a realidade complexa com a qual nos defrontamos. No primeiro ponto, a leitura, em seu caráter literário, é vista de modo positivo, ou seja, os discentes acreditam que o domínio da prática da leitura, que é exercida sem vínculo com a universidade e que foi estimulada ante-

¹ A pesquisa foi realizada com discentes dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação do Ceará, a saber, o Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Ceará (PPGCI/UFC) e o Programa de Pós-graduação em Biblioteconomia do Cariri (PPGB/UFCA), durante os anos 2017 e 2018.

riormente, produz benefícios em diferentes aspectos da vida de um sujeito, sobretudo relacionadas às dimensões terapêuticas e lúdicas da atividade. Isso pode ser compreendido através dos vínculos que são criados entre livro, leitor e contexto, possibilitando o diálogo, bem como o escape das realidades vivenciadas. Esse aspecto é evidenciado por Almeida Júnior (2007, p. 33), quando defende a premissa de que “ler é o processo que permite a relação entre nós e o mundo”.

O segundo ponto atrela a prática da leitura literária ao desenvolvimento dos saberes estimulados na universidade, sendo percebida como uma aliada no âmbito das competências que impactam diretamente a evolução do sujeito enquanto pesquisador. A associação da leitura ao aperfeiçoamento de exercícios que envolvem interpretação, escrita e fala é um consenso não só entre os estudantes, mas entre a sociedade de modo geral. Contudo, não apenas habilidades funcionais compõem o escopo da leitura, mas os ganhos de informações que fomentam a construção do conhecimento também estão presentes (DUMONT, 2000), e não estimular tais práticas por conta do caráter hedônico de sua realização pode evidenciar a subutilização das capacidades leitoras e dos amplos proventos que advém de sua realização.

O terceiro ponto demonstra as alterações reais na vida do leitor a partir do ingresso no ensino superior, dado que “o universo do leitor é continuamente transformado pela multiplicidade e oferta de textos” (CAVALCANTE, 2009, p. 5). Dessa forma, mesmo sendo realizada de forma hedônica, o progresso na seara acadêmica altera gostos, interesses e perspectivas de leitura. Como reflexo, alunos que gostavam de obras longas (romances, biografias etc.), passaram a se interessar por textos mais curtos (poemas, crônicas, contos etc.), interferindo também

no tipo de leitura que buscam para momentos de lazer, preferindo, inclusive, obras que tenham relação com os trabalhos desenvolvidos academicamente ou que possam apoiar sua realização.

Por fim, o quarto ponto expõe e confirma a existência de um incentivo à leitura direcionado, sobretudo, às obras que fazem parte das atividades estabelecidas nos programas de pós-graduação. Como defendido por Barreto (2018, p. 86):

[...] a universidade está localizada em um espaço de leitura, que, apesar de se utilizar dela para garantir a produção do conhecimento, restringe sua atuação àquelas demandadas pelo currículo.

Assim, ainda que tenhamos falado constantemente sobre este assunto no decorrer do capítulo, o que mais nos chama a atenção é perceber que as potencialidades das práticas literárias estão restritas, dentro da academia, às leituras técnicas e que tal fato tem potencial impacto no desencadeamento ou não de uma cultura leitora posterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, pudemos nos debruçar sobre a leitura de diferentes ângulos. Primeiro, abordando a diversidade do conceito, sua amplitude e a importância de apresentá-lo a partir das oportunidades de diálogos e elos firmados com as vivências daqueles que a estão efetivando. Segundo, sobre a sua compreensão, tendo como ponto central as condições e as concepções para a sua realização e atuação no ensino superior.

É fato que a leitura possui papel primordial no desenvolvimento do conhecimento científico e, portanto, das atividades desempenhadas dentro dos limites esta-

belecidos pelas instituições. Contudo, sabendo da importância da prática evidenciada em seu caráter literário, ou seja, quando realizada a partir de obras de literatura e com o objetivo de entreter, é intrigante que os espaços acadêmicos não se apropriem do incentivo e dos benefícios de sua prática dentro dos limites físicos e conceituais da academia.

É de comum acordo que a comunidade acadêmica esteja inclinada ao desempenho de atividades direcionadas ao progresso científico. Logo, sua concentração estará em obras que contribuam diretamente para tal fato. Mas, tendo em vista as potencialidades amplamente divulgadas que circundam a prática da leitura literária tanto para o sujeito, quanto para benefício das competências cobradas no meio, seria relevante ter um espaço que, pelo menos, não se apresentasse como um entrave para a continuidade das práticas leitoras e para a ampliação do público leitor. Na realidade, o que se busca é ter um ambiente minimamente acolhedor para o exercício da leitura literária.

Apesar das vantagens de seu desempenho, a realidade da prática da leitura literária na universidade não é muito animadora, afinal de contas, o ambiente não representa um espaço que possibilite o despertar ou a continuidade das práticas leitoras. Pelo contrário, não é difícil encontrar narrativas, independente da área de atuação do discente, que confirmem os prognósticos referentes aos roteiros das práticas literárias em tais meios. O que percebemos é que o afastamento entre leitor e leitura é, via de regra, progressivo, ou seja, vai se intensificando com o passar do tempo e com o avançar no percurso acadêmico. Assim, se não houver uma mudança de visão sobre o assunto que envolva a comunidade acadêmica como um todo, os enredos que contam histórias de “ex-leitores” continuarão crescentes e presentes na vida dos universitários.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Leitura, mediação e apropriação da informação. *In: SANTOS, J. P. (org.). A leitura como prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p. 33-45.
- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. *In: SOUZA, R. J. de (org.). Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 37-48.
- BARRETO, D. de Q. **A leitura literária no contexto acadêmico**. Orientadora: Lidia Eugenia Cavalcante. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- BARRETO, D. de Q.; CAVALCANTE, L. E. A leitura literária no contexto da universidade. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DA IBERO-AMÉRICA E CARIBE*, 10., 2016, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: ECI UFMG, 2016.
- BRAMANTE, A. C. Lazer: concepções e significados. *Licere*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 9-17, 1998.
- CAVALCANTE, L. E. Cultura escrita: práticas de leitura e do impresso. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, n. esp, p. 1-12, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2009v14nespl1>.
- DUMONT, L. M. M. Lazer, leitura de romances e imaginário. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 117-123, jan./jun. 2000.

DUMONT, L. M. M. Leitura, via de acesso ao conhecimento: algumas reflexões. In: SANTOS, J. P. (org.). **A leitura como prática pedagógica na formação do profissional**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. 168 p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 1984.

GUIMARÃES, S. B.; MOUSINHO, R. Papel do vocabulário para as habilidades de compreensão leitora. **Psico-UFS**, Bragança Paulista, v. 24, n. 4, p. 685-697. out./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712019240407>.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002. 161 p.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995. 116 p.

LÁZARO, A.; BEAUCHAMP, J. A escola e a formação de leitores. In: AMORIM, G. (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. 232 p.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2004.

VERSIANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: UNESP, 2012. 165 p.



Imagem: Pixabay

BIBLIOTERAPIA: CONVITE AO DIÁLOGO

Marina Nogueira Ferraz

Talvez algum dia não haja mais literatura, mas somente medicina (OUAKNIN, 1996, p. 1).

Certa vez vi uma senhora de mais de 60 anos chorar compulsivamente ao ler um livro infantojuvenil. O livro contava a história de um garoto órfão, criado pela avó, que adotou um cachorro pernetta que estava na fila para ser sacrificado, pois ninguém se interessava em adotar um cachorro com deficiência. Aquela cena me causou espanto, mas principalmente curiosidade em saber a causa de tamanha catarse causada pelo texto naquela mulher.

Contada assim friamente, a história tem um tom triste, mas não representa muito. O que é relevante aqui é a narrativa emocionante do texto que, aliada às vivências da senhora que emergiram da leitura, foram capazes de trazer à tona um universo de emoções e sentimentos

que estavam represados até então. Ao questioná-la sobre o porquê do choro compulsivo, ela me disse que, ao ler aquele livro, tinha se lembrado da recente perda de sua gata de estimação, que também não tinha uma perna e teve que ser sacrificada por conta de um tumor. No momento da leitura, ela teve a oportunidade de elaborar a dor da perda que estava sendo negada até aquele momento e dar novo sentido ao seu luto, validando seu sofrimento e se permitindo vivenciá-lo. O valor terapêutico da leitura e, posteriormente, a biblioterapia foram-me apresentados naquele momento.

A partir deste relato e da controversa citação de Marc-Alain Ouaknin (1996), em seu livro *Biblioterapia* (talvez o mais representativo da área), vamos discutir neste capítulo a origem deste termo, seus aspectos fundantes e apresentar um pouco de suas disciplinas de base, bem como o poder da literatura neste campo. Ao final do capítulo, esperamos que a citação traga mais conforto do que incômodo aos amantes da leitura e da literatura, e que fique marcado que alguns textos têm papel transformador na vida de quem se abre a lê-los e interpretá-los com outros olhos.

Composto por dois termos de origem grega: *biblio* (livro) e *terapia*, o significado de biblioterapia é a “terapia por meio dos livros”. Então, pensar em biblioterapia pressupõe a discussão de termos como livro, leitura e terapia. Em sua definição, a palavra *terapia* tem um sentido curativo, mas também possui um significado preventivo, sendo que ambos nos remetem a um sentido de cuidado, ou seja, “terapeuta é aquele que cuida”.

O livro, como recurso terapêutico, é utilizado desde a Antiguidade:

Entre as bibliotecas da alta Antiguidade, as mais consideráveis e mais importantes foram, sem

dúvida, as do Egito. Diodoro de Sicília conta que Ozymandias, sucessor de Proteu e contemporâneo de Príamo, rei de Tróia, fundou a primeira biblioteca em Tebas, no Egito. Na sua entrada lia-se uma poética inscrição, mandada fazer pelo príncipe: O Tesouro dos Remédios da Alma (MARTINS, 1998, p. 74).

A Biblioteca de Alexandria, no século 3 a.C., era considerada como “o lugar de cura da alma” (IVERSON; TUKHARELI, 2014, p. 5). A biblioterapia como atividade hermenêutica existencial se instala, justamente, no lugar de dar voz ao “eu” e não ao “nós” (OUAKNIN, 1996). Isso significa que todos os vieses que emergem da leitura de um texto, para cada pessoa, são considerados o verdadeiro significante dentro do processo, a despeito do sentido dado pela maioria (sociedade, mídia etc.).

Efetivamente, é sempre a *nossa* palavra que é o movimento e o sopro de *nossa* vida. Mas acontece com frequência que a palavra do outro ativa o nosso universo psíquico e nos transmite emoções que sentimos em nós mesmos (OUAKNIN, 1996, p.15, destaques do autor).

O papel do biblioterapeuta é o de desfazer o sentido único das palavras e colocar a linguagem em movimento, oferecendo possibilidades de interpretação, ainda que seja proporcionando um ambiente acolhedor o suficiente para que a palavra seja dita e/ou sentida. Neste movimento de dar sentido, o ato de **interpretar** se apresenta como a mais valiosa ferramenta da biblioterapia, pois o:

Papel da interpretação [...] é a produção de um conjunto de palavras e de significações irreduzíveis ao existente dado anteriormente, de novas significações que não se deixam absorver como

uma coisa tomada do mundo, mas que pretendem elas mesmas oferecer novas perspectivas sobre este mundo (OUAKNIN, 1996, p. 25).

Aprofundaremos aqui a questão da **interpretação** e do **diálogo**, pois estas duas facetas são o cerne da biblioterapia, e a partir do entendimento delas, o que se seguirá será apenas um desdobramento.

A interpretação na biblioterapia se desvela como possibilidades de mundo, uma vez que não há “verdade” e sim “verdades” (OUAKNIN, 1996, p. 149), evidenciadas a partir das interpretações que cada pessoa faz de uma situação/vivência. Neste sentido, saímos do “verdadeiro” ou “falso” para entrar na “lógica do sentido”.

No pluralismo interpretativo nenhuma interpretação é rejeitada – salvo aquelas surgidas da violência ou que produzem violência. Cada comentário, cada explicação é transformada em uma hipótese entre outras, em um elemento explicativo entre uma diversidade de outros possíveis (OUAKNIN, 1996, p. 149).

Esta citação traz a dimensão de atuação do biblioterapeuta ao conduzir um encontro de biblioterapia, pois cada sentido expressado é uma hipótese e uma possibilidade de ressignificação de uma situação. Ao se deparar com os sentidos possíveis, cada pessoa tem a liberdade de encontrar uma saída ou conforto para uma angústia, um sofrimento ou mesmo vivenciar sentimentos de alegria e contentamento que até então não tinham sido vivenciados.

Seguindo este raciocínio, a biblioterapia, para Ouaknin (1996), pode ser considerada uma terapia do **diálogo**, mediada pelo livro e pela interpretação. Mas este não é um simples diálogo dentro da lógica “um fala e o outro escuta”, e sim um diálogo mediado por um objeto como

um texto, um livro, pois “a biblioterapia é a presença de um objeto intermediário, de preferência um livro” (OUAKNIN, 1996, p. 152). Ainda segundo o autor:

No diálogo biblioterapêutico, cada comentário sobre o texto acrescenta, inflete, opõe, introduz um jogo de sentido e um movimento na identidade. O livro abre para o “espaço potencial” de um jogo, que libertará o conjunto de bloqueios e imobilidades identitárias nos quais um homem pode ter se deixado encerrar (OUAKNIN, 1996, p. 153).

Na verdade, a ideia de bloqueios advindos de um sentido único, dado a um evento particular, não é prerrogativa da biblioterapia, mas de várias linhas de pensamento dentro da Psicologia, com ênfase especial para a psicanálise. No entanto, na biblioterapia, essas “imobilidades” podem ser relativizadas a partir do diálogo e das novas interpretações surgidas a partir da leitura de um texto.

Neste ponto da exposição, é possível que haja um questionamento (especialmente para os que são íntimos do universo da leitura) sobre qual a diferença entre os clubes de leitura e os encontros de biblioterapia, uma vez que o espaço do diálogo é similar. Esta distinção é muito importante, pois a metodologia da biblioterapia baseia-se em um tema a ser trabalhado dentro de um grupo ou individualmente, escolhido a partir de uma demanda específica. Os profissionais que conduzem o grupo irão escolher as leituras mais adequadas para aquele determinado tema e, após a leitura, haverá o diálogo. É neste momento que as pessoas terão espaço para falar o que sentiram a partir da leitura. A fala de uma pessoa pode ajudar outra, ou mesmo o silêncio, que pode reverberar dentro do leitor, fazendo-o refletir sobre as suas questões para uma

elaboração mais tardia. Sendo assim, a diferença entre a biblioterapia e os clubes de leitura, além da metodologia, é o foco da leitura, que deixa de ser o contexto de escrita do livro, como o estilo literário, o contexto de criação e a intenção do autor, e passa a ser os sentimentos e as vivências suscitadas a partir da leitura.

Para além de uma discussão filosófica em torno da biblioterapia e seu viés hermenêutico, sua aplicação prática na contemporaneidade está intimamente ligada às áreas da saúde e da educação. Em saúde, conforme consulta ao tesouro Descritores em Ciência da Saúde (2021), conhecido popularmente como DeCS, o termo biblioterapia é definido como “forma de psicoterapia de apoio na qual é dado ao paciente material de leitura cuidadosamente selecionado”. Sua aplicação vem aumentando a cada dia, sendo que uma pesquisa simples em bases de dados de revistas científicas possibilita identificar um número crescente de artigos de relatos de casos e revisões de literatura. Apesar de não estar inserida no campo das terapias complementares, área de estudo das ciências da saúde, a biblioterapia pode ser considerada uma terapia complementar. Ela atua mais como um campo de estudo e prática que auxilia usuários e pacientes no autoconhecimento e na consequente melhoria da qualidade de vida, do que com um foco na cura (muitas vezes impossível).

DESVENDANDO A BIBLIOTERAPIA

Dois conceitos importantes foram tratados na seção anterior, sendo agora necessário expor algumas particularidades da biblioterapia que auxiliarão em seu entendimento. O primeiro deles trata da diferença entre biblioterapia e **leitura terapêutica**. A leitura como recurso terapêutico é algo bastante antigo e, por sua natureza in-

trospectiva e pela qualidade de alguns textos, pode acarretar efeitos terapêuticos – haja vista a grande quantidade de livros de autoajuda que são editados anualmente ou mesmo as reflexões que a boa literatura é capaz de produzir no ser humano. No entanto, a biblioterapia refere-se a um método específico, que não é feito de forma esporádica, mas, sim, com a utilização de materiais selecionados previamente, de acordo com as características específicas do grupo escolhido, com a leitura individual ou coletiva e a posterior interpretação, seja em grupo ou individualmente. Sendo assim, a respeito dos tipos de encontro biblioterapêuticos, eles podem ser por meio de **leitura individual** ou de **leitura coletiva**, a depender do objetivo e do contexto a ser aplicados. Mais adiante, o tema será abordado novamente, com mais detalhes.

Segundo Caldin (2010), a biblioterapia possui duas categorias de atuação, demonstradas em grande parte da literatura da área. A primeira delas é a **biblioterapia de desenvolvimento**, na qual há ênfase de atuação dos bibliotecários e educadores. É utilizada para o desenvolvimento pessoal, o autoconhecimento e para o auxílio em questões emocionais pontuais ou situacionais. A segunda é a **biblioterapia clínica**, desenvolvida por psicólogos e profissionais da saúde e está voltada para o atendimento de pessoas que possuem algum tipo de sofrimento mental ou que necessitam de uma intervenção mais profunda, podendo ser utilizada como um recurso da psicoterapia.

O processo de introspecção causado pela leitura pode desencadear reações psíquicas de percepção interior e reflexão, presentes em grande parte das situações. Esses processos na biblioterapia serão importantes para o seu engajamento no projeto e para uma participação mais consciente, que colabore com o autoconhecimento de seus participantes. A partir da introspecção causada pela

leitura, o processo biblioterapêutico passa por algumas fases, que são elas:

✧ **Identificação/projeção** do leitor com o texto: neste momento o leitor entra em contato com a personagem e com a história proposta, possibilitando que ele se identifique com o que está sendo vivido naquela história;

✧ **Catarse**: alguns autores chamam esta fase de “pico de identificação”, pois é quando o leitor libera emoções reprimidas em um ambiente seguro e, naquele momento, não é a pessoa real quem está envolvida na circunstância emocional, e sim a personagem. Esta semelhança entre a vida da personagem e a vida do leitor lhe permite ter um novo olhar sobre os seus problemas;

✧ **Insight**: também chamado na literatura nacional como “introspecção”, esta é a fase de resultado da catarse, ou seja, é o momento que o leitor experimenta uma integração entre mente e emoções e consegue identificar soluções para os seus problemas.

É importante estar preparado, pois pode acontecer de algumas destas fases não aparecem claramente no processo biblioterapêutico, dependendo do público-alvo, de sua idade, do interesse ou mesmo da seleção dos textos.

BASES PSICOLÓGICAS E FILOSÓFICAS DA BIBLIOTERAPIA

A biblioterapia, por sua constituição interdisciplinar, possui como fundamento bases filosóficas e psicológicas. As **bases filosóficas** nos dão a dimensão do ser humano, ou seja, dos seus questionamentos sobre **como é a vida**, quais os acontecimentos que influenciam o modo como

vivemos e como a humanidade tem pensado a sua relação com o **tempo**, com o **espaço** e com o seu **projeto de vida**. Já as **bases psicológicas** nos dão a dimensão de como o **sujeito atua no mundo**, os fatores psicológicos que influenciam o seu **modo de ser**, a sua **interação com as pessoas** a sua volta e como os acontecimentos afetam diretamente o seu bem-estar psíquico, físico, mental e emocional.

É impossível pensar em biblioterapia sem considerar as suas bases constituintes. O entendimento do indivíduo como um eterno **vir-a-ser**, ou seja, aberto a inúmeras significações e, conseqüente, a mudanças de rota no curso de sua vida, vai requerer do biblioterapeuta um entendimento dos possíveis processos que podem aparecer nesta caminhada – e para estar preparado, é preciso que se aprofunde nestas disciplinas.

A partir da leitura do texto e do diálogo que as interpretações podem suscitar, os desdobramentos psicológicos que podem emergir em um encontro de biblioterapia podem ser complexos e influenciam diretamente no bem-estar psíquico dos indivíduos envolvidos. Sendo assim, é importante que a atuação dos profissionais seja considerada como uma equipe multidisciplinar, como por exemplo a Biblioteconomia em conjunto com a Psicologia, colaborando na preparação de seus profissionais para lidar com essas conseqüências no âmbito da biblioterapia. Bibliotecários e psicólogos, pedagogos e profissionais da área da saúde e da educação, com suas diferentes formações, pesquisam a biblioterapia como campo de conhecimento e aplicam essa técnica, ainda sem uma grande interlocução entre as áreas, mesmo sendo essencial para o seu avanço.

Para além da atuação interdisciplinar, o profissional que atuará como biblioterapeuta deverá ter entre as suas preocupações a de se aprofundar em estudos e teorias

psicológicas e filosóficas, pesquisando disciplinas como Psicologia, Filosofia e Literatura. Assim, é preciso investir em uma formação que contemple essas áreas.

LITERATURA E A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Até meados do século XX, a estética literária tradicional e as teorias norteadoras das análises literárias desconsideravam o leitor, fazendo com que os estudos oscilassem entre o autor e a obra (MOTA, 2011). No primeiro caso, era interesse o universo do escritor, quando a biografia ganhava importância. No segundo, a obra era vista fora de todo contexto histórico, e a linguagem, o estilo, a estrutura e a textualidade eram priorizadas em prejuízo do mundo do autor. Em ambos os casos, as teorizações se estabeleciam em detrimento do leitor que, desde o surgimento da sistematização teórica dos estudos, não tinha merecido interesse (MOTA, 2011).

A **Estética da Recepção** surge em meados do século XX, com um grupo de teóricos na Alemanha, com o desejo de conceder ao leitor a sua real importância. Ela se diferencia da teoria da estética tradicional, pois entende a Literatura como processo de produção, recepção e comunicação, ou seja, uma relação dinâmica entre autor, obra, leitor e o sentido daí resultante. A valorização do leitor tem como principais representantes Wolfgang Iser, com a Teoria do Efeito, e Hans Robert Jauss, com a Estética da Recepção. Ambos passaram a considerar a dimensão do leitor. As abordagens voltadas para o aspecto recepcional da leitura consideram as condições históricas e sociais das variadas interpretações dos textos pelo universo de leitores. Há um papel ativo do leitor no processo de construção do sentido presente na interpretação e na leitura crítica das obras. O prazer da leitura, suscitado da

experiência estética, vem deste diálogo entre leitor e obra (OLIVEIRA; CASTRILLON-MENDES, 2015).

Mas a leitura dos bons livros de literatura traz também ao leitor [...] o contentamento de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nelas umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho. Como estão, porém, em outro contexto e são fictícias, nos permitem em certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências. Essa dupla capacidade de nos carregar para outros mundos e, paralelamente, nos propiciar uma intensa vivência enriquecedora é a garantia de um dos prazeres de uma boa leitura (MACHADO, 2009, p. 20).

A importância do papel do leitor e o valor da literatura para a sociedade foram temas de um importante texto de Antônio Candido (2011), *O direito à literatura*, uma vez que ele expõe valores de cada comunidade. Para ele:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade [...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 2011, p. 188).

A literatura, como uma forma de contar, por meio de histórias, contos, lendas e fábulas, as experiências e imaginações dos sujeitos, é capaz de favorecer a reflexão, a comunicação, a compreensão de si e da vida que nos cerca, podendo nos ajudar na resolução de problemas e conflitos ou ser uma experiência de fruição da estética da linguagem (FERRAZ, 2018).

POTENCIAL TERAPÊUTICO DOS LIVROS

A escolha de um texto no âmbito da biblioterapia possui uma delicadeza, pois, além de requerer vasta pesquisa e leitura, é preciso sensibilidade para identificar os livros que estarão mais afinados com a proposta de intervenção. Como já discutimos anteriormente, a literatura tem em si seu potencial terapêutico, na medida em que a sua narrativa ficcional pode promover no leitor uma identificação com personagens e situações, e as suas vivências servirem como suporte para o autoconhecimento.

Em *Por que ler os clássicos*, Ítalo Calvino (2007, p. 12) nos oferece algumas justificativas para que alguns livros se tornem clássicos, entre elas a de que “um clássico é uma obra que provoca incansavelmente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe”, reforçando a ideia de que um livro em si, não necessariamente, ensina-nos algo que não sabíamos, mas pode simplesmente colocar luz em uma situação já conhecida e dela descortinar novos sentidos. Entre dilemas existenciais e problemas sociais que nos afetam diretamente, a literatura se configura como caminho de conexão e reflexão.

[...] neste contexto de embotamento afetivo e moral que estamos vivendo, a literatura se ofe-

receria como um meio – alguns dirão até mesmo o único – de nos reencontrarmos com as fontes humanas da nossa existência e nos humanizarmos. Isso porque ela, em primeiro lugar, nos desperta emoções – ela nos afeta – nos lembra de estarmos vivos e que não somos meros zumbis encerrados num ciclo vicioso de produção e consumo [...] (GALLIAN, 2017, p. 82).

O processo de autoconhecimento, o qual estamos sugerindo que possa ser também alcançado pela leitura, é um investimento para uma vida inteira, e uma das tarefas existenciais é a de viver consciente e encontrar um significado em nossas vidas. Tarefa nada simples, mas que pode ser galgada passo a passo dentro do desenvolvimento diário, uma vez que “a aquisição de uma compreensão segura do que o significado da própria vida pode ou deveria ser é o que constitui a maturidade psicológica” (BETTELHEIM, 2017, p. 9).

Para o psicólogo austríaco Bruno Bettelheim (2017), esse conhecimento deve ser ofertado às crianças desde a mais tenra idade, e é tarefa dos pais proporcionar essas possibilidades, uma vez que “a criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isso torna-se capaz de entender os outros e, eventualmente, pode se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória”. Além da assistência paterna, para Bettelheim (2017) a herança cultural também é responsável por transmitir esses conhecimentos, e a literatura, por meio dos contos de fadas, é o melhor canal para este tipo de informação.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-

-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (BETTELHEIM, 2017, p. 11).

Para o autor, mais do que qualquer material de leitura, os contos de fadas conseguem falar de assuntos profundos que inconscientemente conseguem ser compreendidos e:

[...] sem menosprezar as lutas íntimas mais sérias que o crescimento pressupõe, oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes (BETTELHEIM, 2017, p. 13).

A inexperiência infantil e sua limitação de vocabulário também são responsáveis por fazer da literatura um meio para que a criança se expresse e conviva com sentimentos e emoções não manifestos, desenvolvendo empatia com as personagens. De acordo com Sunderland (2005, p. 30):

Uma história terapêutica faz com que a criança seja capaz de conviver com seus sentimentos perturbadores, intensos e dolorosos demais, por um tempo que lhe permita pensar sobre o que está acontecendo, quando sua primeira inclinação é fugir. Isso é possível porque a imagem metafórica proporciona à criança meios para observar seus sentimentos a uma “distância segura”.

A leitura literária, além de um direito, é possibilidade de vivência de mundos alheios e sentimentos inéditos. Algumas histórias possuem um valor terapêutico acentuado

ado, o que as faz ainda mais pertinentes na biblioterapia. Para Caldin (2010, p. 137):

Os aplicadores de biblioterapia sabem que a narrativa, além de suscitar emoções, efetua a purificação dessas emoções tanto no drama como na comédia e, portanto, utilizam diversidade de textos e gêneros literários para contemplar todos os gostos estéticos.

Os livros de autoajuda também possuem pertinência no campo da biblioterapia, podendo ser um aliado importante. A delicadeza de utilizá-los é a de não ficar preso a este tipo de leitura, e sim pesquisar e utilizar o potencial da leitura literária clássica e contemporânea, uma vez que ela traz a possibilidade de reconhecer nossos problemas, conflitos e emoções por meio da ficção de uma forma, muitas vezes, mais leve e com distanciamento. O leitor está envolvido com a história de ficção, e esta pode ilustrar uma situação vivida por ele. No entanto, a autoajuda é um processo do leitor com ele mesmo, revendo seus processos, suas questões. Aliar os livros de autoajuda com os textos literários parece ser a escolha mais sensata em um projeto de biblioterapia.

CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE BIBLIOTERAPIA

Como dissemos, a biblioterapia possui uma metodologia específica que a diferencia de um clube do livro e de uma leitura terapêutica com a finalidade de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. A biblioterapia parte da identificação de uma demanda ou de um problema específico, passando pela indicação de textos, literários ou não, com potencial terapêutico, para a leitura e posterior interpretação e diálogo, com foco nos sentidos,

sentimentos e percepções que emergiram a partir da leitura do texto.

Um projeto de biblioterapia é proposto para indivíduos ou grupos homogêneos, com participação voluntária, que possuem alguma questão que poderá ser trabalhada a partir da leitura de textos com potencial terapêutico. Ela não é indicada para tratamento de transtornos mentais graves, pois estes irão requerer uma intervenção mais profunda das questões, ainda que possa ser um valioso recurso complementar. O grupo pode se constituir de pessoas de qualquer idade, desde que o projeto seja elaborado para aquela faixa etária específica. A literatura da área mostra que a intervenção em grupos homogêneos tem mais sucesso. O ambiente mais propício para o desenvolvimento dos encontros de biblioterapia são aqueles ambientes tranquilos, acolhedores, que possam propiciar a introspecção e o diálogo.

A escolha do livro ou do texto é feita a partir da identificação da questão que se deseja trabalhar. É importante que um projeto de biblioterapia seja de médio e longo prazo. Uma sessão pode ajudar, mas os efeitos só serão sentidos com alguns encontros, quando a afinidade do grupo com os textos - e uns com os outros - possibilitará uma entrega e um vínculo maior, ajudando na abertura ao diálogo. Além das bibliotecas, a biblioterapia pode ser aplicada em hospitais, escolas ou em grupos específicos como o Alcoólicos Anônimos, associação de moradores de bairro, moradores de um condomínio, residentes de casas de repouso, entre outras várias possibilidades. Onde houver um grupo que partilhe do mesmo interesse, ela pode ser aplicada. De forma esquemática, um projeto de biblioterapia deve seguir os seguintes passos:

1. Identificação do público-alvo;
2. Identificação do aspecto do grupo que precisa ser

- trabalhado;
3. Escolha do material que será utilizado;
 4. Realização da sessão de biblioterapia;
 - a. Leitura;
 - b. Interpretação e diálogo.

O profissional que atuará como biblioterapeuta deverá desenvolver competências pessoais e profissionais, para que esteja preparado para os desdobramentos que a condução de um projeto de biblioterapia irá desencadear. A condução de um grupo de pessoas, por mais que seja voluntária, irá requerer alinhamento teórico e consciência de si mesmo, para que haja presença integral em prol da formação do vínculo e da distância necessária, a fim de que o profissional não se envolva emocionalmente com as demandas alheias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura ajuda na melhoria da vida das pessoas, na medida em que ela, de um modo geral, apresenta-se como um meio potente de empoderamento, de construção de identidade e de fortalecimento de uma atuação cidadã. A leitura na biblioterapia auxilia ainda mais, pois apoia o indivíduo a entrar em contato com sentimentos, traumas e emoções por meio da identificação com as personagens do texto e com as visões de mundo dos outros participantes, oferecendo a oportunidade de ressignificar e de reelaborar uma situação e de viver melhor a partir daquele momento, o que o ajudará no autoconhecimento e, conseqüentemente, em uma vida com mais qualidade.

Para atuar mediando projetos nesta área, o profissional precisa se aprofundar em questões psicológicas, entendendo um pouco da disciplina de Psicologia. O objetivo é estar capacitado para conduzir as fases da biblio-

terapia: introjeção, catarse, *insight*; um pouco de psicologia do desenvolvimento, com o intuito de se preparar para os desdobramentos que a leitura pode desencadear e, também, sobre o manejo de grupos. Além disso, é necessário um aprofundamento em filosofia e em literatura, para que o profissional escolha os melhores livros para determinados momentos.

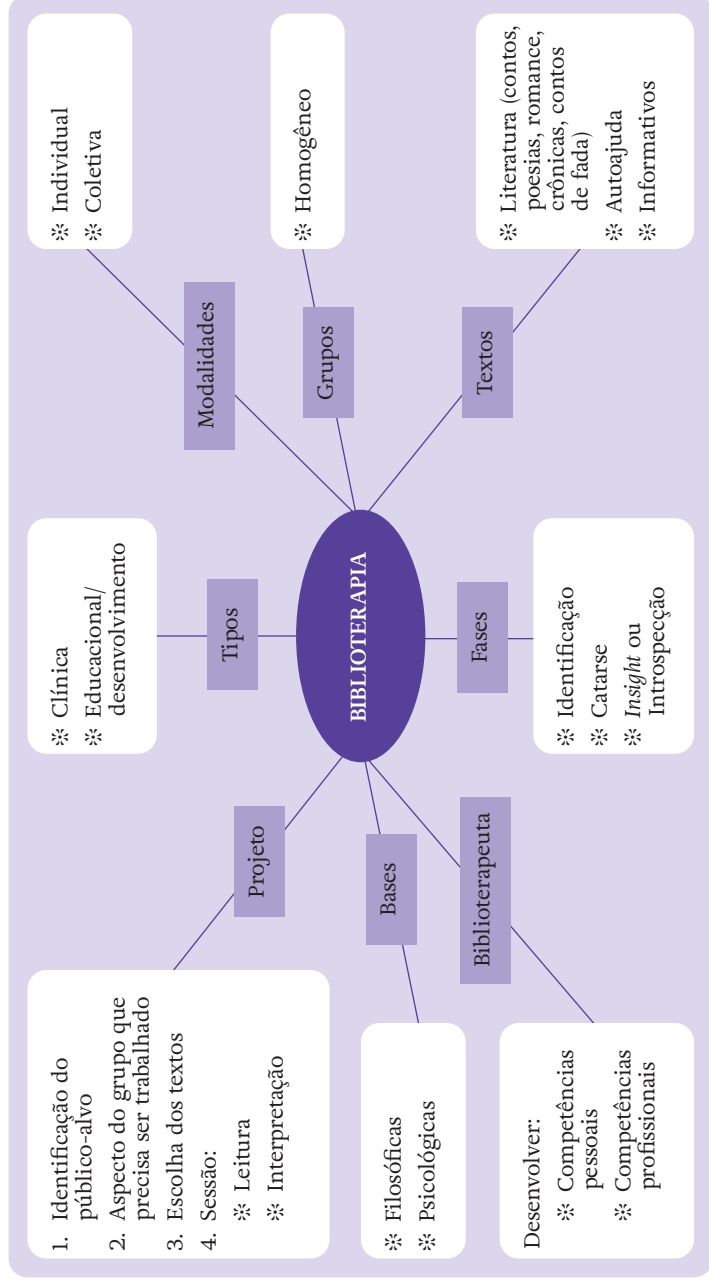
Todo este arcabouço será de suma importância para que o bibliotecário se prepare para conduzir um projeto de biblioterapia. O bibliotecário deverá atuar em uma equipe multidisciplinar, juntamente com psicólogos, pedagogos, educadores, médicos e profissionais da saúde, dependendo do ambiente de atuação. Seu trabalho poderá contribuir muito na elaboração do projeto de intervenção, na identificação dos temas a serem trabalhados e na seleção dos textos. Poderá auxiliar também na condução do grupo de biblioterapia, juntamente com esses profissionais.

O valor terapêutico dos livros é a grande força da biblioterapia e, aliado à interpretação e ao diálogo, pode se tornar uma ferramenta importante para bibliotecários e demais profissionais atuarem no âmbito da leitura. Talvez aqui esteja a resposta para a provocação colocada no início deste capítulo. Haverá somente Medicina e não mais Literatura não no sentido literal, certamente. Mas pensar que uma história pode auxiliar terapeuticamente (além de seu valor estético) é transcender o sentido dado das palavras e ir além, possibilitando um mergulho profundo em nosso mundo interior.

Para finalizar – e com o intuito de resumir as principais ideias tratadas até aqui –, o esquema representado na **figura 1** possibilita uma visão geral dos conceitos mais importantes deste estudo.

Ainda que a biblioterapia – como área de estudo, pesquisa e atuação – possua profundidade e complexidade

Figura 1 – Esquema de conceitos-chave de biblioterapia.



Fonte: elaborado pela autora.

que não são passíveis de serem esquematizadas, a **figura 1** é um exercício de organização desta disciplina, com o intuito de colocar foco nos pontos centrais e, de alguma forma, facilitar sua compreensão.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

CALDIN, C. F. **Biblioterapia: um cuidado com o ser**. São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. (org.). **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

DESCRITORES EM CIÊNCIA DA SAÚDE. **Biblioterapia**. São Paulo: BIREME, 2021.

FERRAZ, M. N. **Introdução à biblioterapia**. Belo Horizonte: Claretiano, 2018. [Desenvolvimento de material didático para os cursos de graduação do Claretiano – Centro Universitário].

GALLIAN, D. **A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma**. São Paulo: Maria Claret, 2017.

IVERSON, S.; TUKHARELI, N. **Bibliotherapy in the 21st century: implications for health care and librarianship**. [S. l.]: Super Conference, 2014.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos**

universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MARTINS, W. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MOTA, D. T. M. **Literatura e estética da recepção.** Canoas: ULBRA, 2011.

OLIVEIRA, J. de P.; CASTRILLON-MENDES, O. M. O leitor e a estética da recepção: uma proposta de análise de circuito fechado, de Ricardo Ramos. **Nonada: Letras em revista**, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 79-86, jul./dez. 2015.

OUAKNIN, M. **Biblioterapia.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SUNDERLAND, M. **O valor terapêutico de contar histórias: para as crianças, pelas crianças.** São Paulo: Cultrix, 2005.



Imagem: Pixabay

JANE EYRE: O ROMANCE DE FORMAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO DO LEITORE SEU AUXÍLIO NA BIBLIOTERAPIA

Elza Caroline Giardini de Castro Lima

Jane Eyre (BRONTË, 2018) é um clássico da literatura inglesa do século XIX. Escrito por Charlotte Brontë e publicado no ano de 1847, é uma das principais obras literárias da Era Vitoriana, que se eternizou durante os séculos seguintes, não apenas pela construção da narrativa, mas também por sua crítica aos costumes da sociedade da época. A história, narrada em primeira pessoa e em formato de diário pessoal, aproxima o leitor da realidade vivida pela protagonista (que dá nome à obra), acompanhando-a desde a infância sofrida até a vida adulta cercada por problemas não menos desafiadores. Um fato chama atenção na trajetória de Jane: seu desejo de ser protagonista de sua própria história, tomando decisões guiadas, principalmente, por sua consciência – algo que ela prioriza, inclusive, nos momentos mais críticos, fazendo da abnegação e do altruísmo os propulsores de sua autorrealização.

Embarcando nessa jornada, o leitor caminha de mãos dadas com Jane, compartilhando suas angústias, desilusões, alegrias e conquistas. Os dilemas por ela enfrentados proporcionam preciosos momentos de reflexão. Fato este que se dá, em grande parte, pelo teor moral da narrativa, evidenciando o caminho a ser percorrido pela personagem e os conflitos a serem superados, característica dos “romances de formação” – gênero literário também conhecido como *bildungsroman* (junção dos termos *bildung* – formação – e *roman* – romance), cuja origem é atribuída à Alemanha do século XVIII.

De acordo com Morgenstern (1988 *apud* MAAS, 2000, p. 46), diferentemente dos outros tipos de romances, o *bildungsroman* representa de forma bem mais ampla a trajetória de formação do(a) protagonista, que é narrada desde o seu início e segue “em direção a um grau determinado de perfectibilidade”. Possui estrutura teleológica, cuja intenção é promover, por meio da representação formativa do(a) personagem, o desenvolvimento também do próprio leitor, apresentando situações narrativas semelhantes às do mundo real para servir de modelo de aprendizado (LIMA, 2013).

Tendo como base o conceito de “romance de formação”, partimos, então, para um entendimento mais abrangente acerca das implicações ocasionadas pela trajetória da personagem, que busca, pelo autoconhecimento, encontrar uma orientação no mundo. Desejo esse que, de certa forma, possui o potencial de gerar no leitor um sentimento de identificação com ela, pois, ao se deparar com as situações vividas por Jane, o leitor poderá ter a oportunidade de se colocar em seu lugar, antecipando atitudes, julgando escolhas, enfim, reconhecendo-se naquela trama, enquanto se apropria de seus pretensos ensinamentos.

Segundo Dumont (2001, p. 47), “a literatura tem que criar desequilíbrios no sujeito, desestabilizar; em outras palavras, propiciar a reflexão”. É através desse envolvimento com a narrativa, que o indivíduo pode adquirir um novo entendimento, aplicando-o à sua vida. Tal exercício pode acontecer de maneira individual, isto é, do leitor sozinho com sua leitura, ou por meio da ajuda de um profissional que atuará como mediador. Sobre esta última possibilidade, ressalta-se o tratamento que utiliza a literatura como método terapêutico chamado “biblioterapia” (CALDIN, 2001). Essa atividade pode ser aplicada em diversos setores da sociedade, assim como para todas as faixas etárias. Ela pode ser considerada, conforme Caldin (2001, p. 33) assinala, como “uma terapia por meio de livros [...] originada de dois termos gregos *biblion* – livro, e *therapeia* – tratamento”.

Ou seja, trata-se das atividades voltadas para o cuidado com o ser (MORET; SANTANA, 2019), a fim de possibilitar novos pontos de vista, afastamento de sua realidade e observação do mundo e/ou de uma situação particular, por meio da leitura de obras literárias ou qualquer outro material bibliográfico, auxiliando, assim, o indivíduo na solução de problemas pessoais (VALENCIA; MAGALHÃES, 2015). O procedimento se dá por intermédio de um profissional qualificado, sendo ele da área médica, da Psicologia, da Educação ou da Biblioteconomia, e pode ter seu objetivo voltado tanto para a educação ou o lazer, quanto para tratamentos clínicos, incluindo os emocionais, caracterizando-se, portanto, como “atividade interdisciplinar” (CALDIN, 2001, p. 42). Além disso:

A biblioterapia não se confunde com a psicoterapia, posto que esta última é o encontro entre paciente e terapeuta e a primeira se configura como o encontro entre ouvinte e leitor em que

o texto desempenha o papel de terapeuta. Além da leitura, os comentários, os gestos, os sorrisos, os encontros são também terapêuticos à medida que fornecessem a garantia de que não estamos sozinhos. O texto une o grupo (CALDIN, 2001, p. 37).

O auxílio profissional que irá guiar o leitor na prática biblioterapêutica necessita considerar que um texto literário possui, por trás de sua construção, todo um contexto. De acordo com Dumont (2001), a contextualização da obra e a compreensão da proposta inicial do autor são importantes, mas não desconsideram a subjetividade do leitor, fator gerador de sentidos e que proporciona material para o trabalho do profissional. A interpretação de cada leitor está intimamente ligada à sua compreensão subjetiva e contextual.

Com isso, ao analisar a obra literária *Jane Eyre* (BRONTË, 2018), é necessário destacar o contexto histórico ao qual ela está inserida: a Era Vitoriana, ou seja, o período de reinado da Rainha Vitória na Inglaterra, que compreende os anos de 1837 a 1901, sendo uma das mais longas e prósperas fases da história desse País, composta por transformações industriais e econômicas que alteraram bruscamente a sociedade inglesa e, posteriormente, a mundial (FRITSCH; MAGGIO, 2018).

Segundo Antonia Pellegrino (BRONTË, 2018, p. 3), roteirista e cineasta que escreveu a nota de apresentação da republicação de *Jane Eyre* pela editora Zahar, “a literatura, quando é máquina do tempo, é a coisa mais linda. Em questão de instantes você estará sentindo o frio da Inglaterra pré-energia elétrica rachar-lhe as mãos”. Portanto, ao analisar a obra, é preciso não somente considerar as sensações proporcionadas ao leitor, ao transportá-lo para uma época diferente da sua, mas analisar o contexto his-

tórico da narrativa e as implicações resultantes da construção da personagem.

Existem diversos trabalhos, com diferentes abordagens, acerca da obra mais emblemática de Charlotte Brontë, que em sua maioria destacam a dubiedade da personalidade da protagonista, assim como algumas questões relacionadas ao feminismo (ALVES, 2020; CALDAS, 2017; ROSA, 2011; ZUKOSKI; COQUEIRO, 2017). Esse, porém, não é o tópico a ser abordado neste capítulo, mas sim a análise de como um romance de formação como *Jane Eyre* (BRONTË, 2018), entendido como uma trajetória de crescimento da personagem, pode auxiliar o leitor em suas questões pessoais. Para isso, propõe-se, com base em algumas passagens do livro, destacar situações em que a personagem e a obra podem ser aplicadas à prática biblioterapêutica.

Este capítulo, cuja natureza é bibliográfica e exploratória, centrou-se na análise de alguns estudos que colaboram com temas como *a leitura e o leitor em âmbito contextual; a construção da personagem Jane Eyre e a identificação do leitor; e a biblioterapia*. Dumont (2001), Caldin (2001) e Brait (1985) são algumas das autoras em que este trabalho se embasa. Ao final, tendo como referência o material pesquisado, chega-se à ideia de que a obra *Jane Eyre* (BRONTË, 2018), associada aos aspectos que a constitui como um romance de formação, pode atuar como forte aliada na prática biblioterapêutica, auxiliando o leitor/paciente em seu dia a dia.

LEITURA E BIBLIOTERAPIA: PRELIMINARES

Para Paulo Freire (1989, p. 13), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” Trata-se de um

processo contínuo, em que o indivíduo se desenvolve no intercâmbio das duas práticas: ler o mundo e as composições verbais, uma servindo de apoio à outra. E se a leitura do mundo implica nas interpretações do indivíduo, de fundo sociocultural e subjetivo, o processo de leitura deve “partir de um atrativo, algo familiar, para se chegar à decodificação dos sinais alfabéticos e, conseqüentemente, à compreensão do texto” (DUMONT, 2001, p. 43).

Conforme Brait (1985, p. 66-67):

Nesse mundo de palavras, nessa combinação de signos, o leitor vai se alfabetizar, vai ler o mundo e decifrar a sua existência. Nos olhos de ressaca de Capitu, assim como na ambigüidade de Diadorim e Riobaldo, [por exemplo] o leitor vai perseguindo, palavra a palavra, traço a traço, uma construção que, pelo seu encadeamento particular, garante a sua própria existência, a sua independência, criando os seus referentes e abrindo um mundo de leituras.

É neste momento que entra em cena um aspecto importante do processo de leitura e de interpretação por parte do leitor: o *contexto*. A compreensão do texto literário leva em consideração alguns pontos, como a intenção do autor e as influências por ele apreendidas e codificadas na criação do texto e dos personagens. Mas também não se pode desconsiderar a interpretação advinda do leitor, que imprime, no ato da leitura, as suas próprias conclusões com base nas experiências contextuais às quais está inserido, tornando-as, de certa forma, partes de sua vida cotidiana.

[...] se um texto literário é essencialmente um discurso, e todo discurso é intencional, então o objetivo de um texto se pode explicar como

uma tentativa de modificar as convicções ou perspectivas do leitor, a partir da leitura que ele faz do texto dentro de um contexto. A tentativa do autor é válida, presente, mas o que não significa que o leitor vai lê-la sem a sua interpretação, seu contexto (DUMONT, 2001, p. 44).

Nas relações de contexto na leitura, evidencia-se a questão da subjetividade. Ainda segundo Dumont (2001, p. 47), “pode-se afirmar que o conceito mais importante 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”. Ou seja, cada leitor tem a capacidade de subverter, por suas apreensões e atribuições contextuais e subjetivas de sentido, aquilo que o livro lhe apresenta. E se a leitura considera o contexto e a subjetividade nos processos de significação da obra pelo leitor, a construção dos personagens, como parte da narrativa literária, é um fator importante para delinear o *elo* entre o texto e o leitor. Novamente, a questão do contexto e da subjetividade se mostram relevantes, pois podem impactar na aceitação – ou não – de um personagem.

Assim, o autor, ao criar seu personagem, tem a capacidade de sensibilizar o leitor, despertando-lhe diferentes emoções. Para Brait (1985, p. 12), “ao colocar essas questões, cáimos necessariamente no universo da linguagem, ou seja, nas maneiras que o homem inventou para reproduzir e definir suas relações com o mundo”, representadas aqui pelo contexto e pela subjetividade. Isso permite que o personagem de um romance, a princípio constituído por palavras, transcenda e se torne vivo no imaginário do leitor, pois “tais personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias da ficção” (BRAIT, 1985, p. 10).

A partir dessa premissa de semelhança entre personagem literário fictício e pessoa humana real, e do processo de identificação resultante da leitura, faz-se mister a abordagem de uma técnica que utiliza do processo de reconhecimento e envolvimento do indivíduo com aquilo que lê, a fim de possibilitar auxílio à sua vida. Como visto, essa é a técnica da biblioterapia, uma subárea da Biblioteconomia, caracterizada como:

[...] um programa de atividades selecionadas envolvendo materiais e leituras planejadas, conduzidas e controladas como um tratamento, sob orientação médica para problemas emocionais e de comportamento, devendo ser administrada por um bibliotecário treinado de acordo com as propostas e finalidades prescritas (SEITZ, 2005, p. 100).

Por ser uma atividade interdisciplinar, a biblioterapia promove diálogos com a Literatura, a Educação, a Medicina, a Psicologia e a Enfermagem (CALDIN, 2001). Em síntese, ela é constituída como “uma terapia de leitura imaginativa, que compreende a identificação com uma personagem, a projeção (o leitor discerne a ligação da personagem com o seu caso), a introspecção (o leitor entende e educa suas emoções), e a catarse (a resposta emocional)” (CALDIN, 2001, p. 35). Trata-se, pois, de uma “leitura dirigida [...] que favorece a interação entre as pessoas, levando-as a expressarem seus sentimentos: os receios, as angústias e os anseios”, como continua Caldin (2001, p. 36), que estrutura o seu processo em: catarse, humor, identificação, introjeção, projeção e introspecção.

Ainda conforme Caldin (2001), a leitura possui efeito catártico ao possibilitar ao leitor o alívio das emoções,

pacificando-o e lhe promovendo tranquilidade. O humor também se torna um aliado terapêutico durante a leitura, pois a substituição da dor pelo riso pode proteger o leitor, propiciando-lhe sensações de prazer. Ligadas à identificação, que diz respeito à assimilação que produz transformações no indivíduo, e à familiarização construída em torno de um personagem ou de uma determinada situação, estão: (a) a introjeção, onde o indivíduo interioriza os aspectos que deseja dos personagens, vivenciando situações idealizadas e analisando as qualidades dos personagens como se fossem suas; (b) a projeção, que é o ato de externalizar aquilo que foi assimilado pela leitura; e, por fim, (c) a introspecção, que é o momento em que o indivíduo aplica o que assimilou do romance à sua vida, gerando mudanças de comportamento.

Em relação à abordagem psicanalítica (VALÊNCIA; MAGALHÃES, 2015), pode-se dizer que a literatura, nessas circunstâncias, tem um potencial de gerar cura, ao valorizar a interpretação dos sujeitos e ao ressaltar os fatores contextuais e subjetivos que são mobilizados ao longo do processo de autoconhecimento - e que também constam presentes nas relações comuns de leitura. Por Zilberman (2001 *apud* HILLESHEIM *et al*, 2011, p. 309):

Ocupar-se com pensamentos alheios não significa somente compreendê-los, mas também alterar aquele que pensa, o qual se deixa afetar pelo que lê, abandonando a própria segurança para experienciar outros modos de ser, pensar e agir. Desse modo, ler implica apreender não somente sobre o que se lê, mas principalmente sobre si mesmo.

Diante da preliminar exposição, podemos compreender que a leitura envolve não somente a decodificação de

signos verbais, mas vai além. Trata-se de movimentos de interpretação e de apropriação daquilo que está mediado pelas páginas e entrelinhas de um texto, algo muito particular ao modo de vida de cada indivíduo, uma vez que leva em consideração, dentre outros fatores, sua subjetividade e sua intersubjetividade. Portanto, a biblioterapia, quando aplicada, revela-se como um método que considera todos estes aspectos e direciona o sujeito a refletir sobre si mesmo, auxiliando-o no enfrentamento dos seus problemas, tendo como base o complexo ato de interagir com o texto – e a partir dele.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

De modo a facilitar a organização e a compreensão da ideia principal proposta, que é analisar como *Jane Eyre* (BRONTË, 2018), enquanto romance de formação, pode ser útil na prática da biblioterapia, serão apresentados, a seguir, os tópicos que compõem a temática e sua importância. Esses serão intercalados com as passagens do livro, a fim de ilustrar e fazer compreender os aspectos existentes na obra de Brontë (2018) que contribuem com o objetivo elencado. Reconhecemos as limitações dessa pesquisa e sabemos que a análise merece maior aprofundamento, mas acreditamos que o que é tratado aqui, mesmo que de maneira inicial, servirá para elucidar o nosso objeto, além de motivar futuros estudos.

O contexto da obra

Como dito, *Jane Eyre* (BRONTË, 2018) foi escrito e publicado à primeira vez no período conhecido como Era Vitoriana – a significativa fase em que a Inglaterra foi regida pela rainha Vitória. Marcada principalmente, pelo

desenvolvimento industrial e urbano, a Inglaterra daquele momento é conduzida ao apogeu imperialista (FRITSCH; MAGGIO, 2018), além de ser impactada por diversos outros acontecimentos que modificaram a forma como os ingleses se posicionavam no mundo.

Na política, acompanhamos a extinção da escravidão nas colônias, a segunda revolução industrial e a Lei da Reforma, que abre o parlamento para uma visão mais democrática. O posicionamento de filósofos como Malthus e Marx são exemplos das mudanças ocorridas em terras britânicas. O período vitoriano é marcado por um embate entre a moralidade austera e os princípios religiosos de várias vertentes e as ideias do materialismo e das teorias evolucionistas de Erasmus e Charles Darwin, que começavam a ser debatidas, abrindo espaço para uma literatura riquíssima, que apresenta de forma acurada os diversos ângulos dos descompassos entre matéria e espírito que estavam na agenda de ponta da época (FRITSCH; MAGGIO, 2018, p. 12).

Nessa época em que a moralidade e a religião também foram evidenciadas, assim como a ideia tradicional de família, a literatura recebeu destaque. Nas palavras de Morais (1999, p. 37): “A busca por uma instrução moralizante através da literatura era enorme, o que fez com que uma vastíssima literatura pedagógica, permeada por conselhos legais, teológicos, médicos e morais inundasse o século XIX inglês”. Provêm desse período o extenso número de escritores que se consagraram na literatura clássica mundial, como por exemplo: Charles Dickens, Oscar Wilde e as irmãs Brontë¹, entre outros. Esses escritores eram tidos como referências e se utilizaram de

¹ Além de Charlotte, suas irmãs Anne e Emily, também eram escritoras.

tal prestígio na tentativa de influenciar toda uma geração por meio de suas obras. A sociedade vitoriana buscava por heróis e heroínas que pudessem lhes servir de inspiração, e esses e essas eram encontrados(as) nas páginas dos livros (MORAIS, 1999). A própria Jane Eyre pode ser considerada como tal, quando analisamos o seu comportamento fortemente moralista, embasado nas questões religiosas, como acontece na passagem em que ela descobre que o Sr. Rochester (seu grande amor) era casado, sintetizada a seguir:

– O que devo fazer?

Mas a resposta que minha mente deu – “deixar Thornfield [residência do Sr. Rochester onde Jane se instalara] imediatamente” – foi tão imediata, tão terrível, que tapei os ouvidos. Disse que não podia suportar tais palavras agora.

[...] Mas então **uma voz dentro de mim afirmou que eu podia, sim, e me avisou que deveria fazê-lo**. Lutei contra minha própria decisão: eu queria ser fraca para poder evitar o terrível caminho de mais sofrimento que eu via se estender diante de mim; e a **Consciência**, transformada em tirana, segurava a Paixão pelo pescoço e lhe dizia, cheia de escárnio, que havia apenas molhado seus delicados pezinhos no charco, e jurava que ia, com um braço de ferro, atirá-la nas profundezas inauditas da agonia.

– Que me arranquem daqui, então! – exclamei. – Que outra pessoa me ajude!

– Não; **você terá que arrancar a si mesma daqui**, e ninguém vai ajudá-la: **você mesma terá de extrair seu olho direito, decepar a sua mão direita: o seu coração será a vítima, e você, o sacerdote que vai apunhalá-lo** (BRONTË, 2018, p. 431, destaques nossos).

Outros conselhos de cunho moral e religioso são

apresentados no decorrer da história por outros personagens, como nesta fala do Sr. Rochester para Jane: “Tema o remorso quando se sentir tentada a errar, Srt.^a Eyre. O remorso é o veneno da vida” (BRONTË, 2018, p. 199). Esses tipos de conselhos e reflexões acompanham a protagonista durante a vida e lhe servem de guia, direcionando-a nas tomadas de decisões, sempre preocupada com a própria redenção. Essa concepção trazida pela ideia de se tornar imagem e semelhança do divino, conversa com o conceito de *bildungsroman* (romance de formação), como apresentado no tópico seguinte.

Jane Eyre como romance de formação

Embora alguns estudiosos considerem *Jane Eyre* (BRONTË, 2018) como um romance dramático e, até mesmo, pertencente à literatura gótica (ROSA, 2011), é na categoria “romance de formação” (*bildungsroman*), conforme Lima (2013), que a obra de Brontë (2018) melhor se classifica. Como dito na introdução, a origem desse gênero remete ao século XVIII, mais precisamente à Alemanha. Segundo Nascimento (2020, p. 83):

Bildung se trata de um neologismo contemporâneo ao século XVIII quase que intraduzível, já que apresenta uma intensa carga ideológica devido ao seu vínculo à corrente iluminista e à cultura alemã. Antropologicamente, se refere ao aperfeiçoamento pessoal que conduz o indivíduo à autoconscientização de uma identidade cultural de bem comum.

Para um melhor reconhecimento de sua origem, Maas (2000, p. 23, destaques da autora) afirma que vários “verbetes em enciclopédias literárias entendem o

bildungsroman como um gênero cuja obra modelar é *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, período no qual Goethe, ao lado de Schiller, reina soberbo como a figura emblemática”.

Ao pesquisar o verbete no *E-Dicionário de Termos Literários* (FLORA, 2009), dicionário *online* português que reúne diversos termos técnicos relacionados à literatura e seus campos de estudo, recupera-se a seguinte contextualização:

Apesar de a estética idealista hegeliana ter tomado o texto de Goethe como matriz do seu conceito de romanesco, nomeadamente ao definir como essencial ao romance o expor do “conflito entre a poesia do coração” e a “prosa das relações sociais”, *Wilhelm Meisters Lehrjahre* surge em 1817 (no Brockhaus-Lexikon) como *Bildungsgeschichte* [história de ‘formação’], caracterizado ainda e apenas pelo tema do percurso individual e pela função de celebrar a humanidade. E se a teoria do romance oitocentista foi dominada na Alemanha pela presença de *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, é apenas com W. Dilthey, em 1870 e, principalmente em 1905 com *Das Erlebnis und die Dichtung*, que o termo se impõe e o conceito se clarifica. O *Bildungsroman* adquire então o estatuto de forma específica no interior da tradição romanesca, usando como paradigma o texto de Goethe. As suas qualidades definidoras – depois aplicadas a muitos outros textos em diversas literaturas que procuram recriar o modelo iniciador deste tipo de romance até se tornarem constantes de carácter temático-formal que tanto escritores como público aprenderam a reconhecer – estabelecem um conjunto de convenções.

A fim de caracterizar *Jane Eyre* (BRONTË, 2018) como

um romance de formação, no que diz respeito à noção de que a protagonista passa por diversas situações no decorrer da vida em prol de um processo de autodesenvolvimento onde “via de regra, a imagem que o protagonista tem da meta de sua trajetória de vida é determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento” (JACOBS; KRAUSE, 1989 *apud* QUINTALE NETO, 2005, p. 187), segue um trecho do livro:

Refleti; minha vida estava tão miserável que precisava ser modificada, ou eu morreria. Depois de uma temporada de escuridão e luta, fez-se a luz, e o alívio chegou: minha existência limitada abriu-se de súbito a uma planície sem fim; meus poderes receberam do Céu um chamado para reunir todas as suas forças, abrir as asas e subir para além das fronteiras visíveis. Deus tem uma tarefa para mim, e para cumpri-la, para desempenhá-la bem, talento e força, coragem e eloquência, as melhores qualidades do soldado, do estadista e do orador, eram todas necessárias: pois todas elas existem no bom missionário (BRONTË, 2018, p. 525).

Dessa maneira, Jane exemplifica tanto a concepção do romance de formação, quanto os aspectos contidos nas obras literárias da Era Vitoriana, ao mostrar seus conflitos enfrentados na dura realidade vivida, chegando a um ponto de consciência e equilíbrio, sem deixar de fora o cunho moral e religioso. Alcança, por meio de suas experiências de vida, um nível de amadurecimento e de compreensão de si mesma e de seu papel no mundo. Tal amadurecimento pode também ser observado na seguinte passagem:

É uma dádiva o fato de que o tempo dê cabo dos desejos de vingança e cale os impulsos da raiva e da aversão. Eu deixara aquela mulher em meio à amargura e ao rancor, e voltava agora com uma emoção que era tão só uma espécie de piedade por seus grandes sofrimentos, e um forte desejo de esquecer todas as ofensas – de me reconciliar e dar as mãos em amizade (BRONTË, 2018, p. 335).

Na passagem acima, Jane visita sua tia Reed, esboçando certo nível de equilíbrio e de maturidade. A personagem se mostra ciente de que os eventos e as pessoas que lhe afetaram no passado, contribuíram para o seu desenvolvimento e sua consciência moral. Trata-se de uma Jane segura de si, caminhando para alcançar um dos objetivos desse tipo de romance, que é adquirir certo grau de perfectibilidade. O *bildungsroman* consiste, portanto, nesta trilha de reflexão e de ação que proporciona à personagem protagonista superar seus conflitos, amadurecer, tornar-se consciente de si e de seu papel na trama, ao mesmo tempo em que segue em direção a uma formação plena. Durante esse processo, o estilo apresenta ao leitor, por meio da narrativa, situações semelhantes às da vida real, sugerindo um modelo moral e formativo a ser seguido na sociedade.

Jane Eyre e suas possíveis aplicações na biblioterapia

A história de Jane Eyre percorre diversos lugares e estágios, e o leitor é convidado a passar com ela por cada um deles: desde a infância sofrida na casa da tia postíça, a Sr.^a Reed, e logo após, no internato, até a vida adulta, como preceptora na casa do Sr. Rochester e, em seguida, por sua própria conta, enquanto vagava sozinha à procura de um lugar para se instalar. Trata-se de uma trajetória

de altos e baixos e que possibilita que o leitor se identifique com ela em distintos momentos ou, ao menos, gere empatia pela personagem.

Como visto, dentre os componentes que constituem o tratamento por meio da biblioterapia, a identificação é a primeira fase, o primeiro contato do leitor com o personagem, podendo gerar familiarização e assimilação com as situações vividas por ambos (VALENCIA; MAGALHÃES, 2015) ou até mesmo tornar-se modelo, ou “antimodelo”, a ser seguido, tendo em vista principalmente seu contexto de época. Logo no início do livro, Jane apresenta uma posição de vítima. Ela questiona a razão de tanto sofrimento: “Por que motivo eu estava sempre sofrendo, por que era sempre intimidada, sempre acusada e sempre condenada? Por que jamais conseguia agradar? Por que era inútil tentar cair nas graças de alguém?” (BRONTË, 2018, p. 25).

Com a identificação, vem também a introjeção, onde o leitor tem a oportunidade de experimentar as sensações vividas pela personagem e que, talvez, não fosse capaz de suportá-las em sua própria vida (VALENCIA; MAGALHÃES, 2015). Jane enfrenta diversas dificuldades, conforme mencionado nas passagens citadas, contudo, ela também, durante a infância, em uma conversa com Helen Burns na *Lowood Institution*, internato em que foi educada, não entende como a amiga consegue conviver com tanta dor e humilhação. Helen, por sua vez, responde com o seguinte conselho:

- Mas seria o seu dever suportar, se não tivesse como evitar: é uma fraqueza e uma tolice dizer que *não pode suportar* o que é seu destino ter de suportar.
Escutei-a maravilhada. Não conseguia alcançar essa doutrina da tolerância, e menos ainda en-

tender ou me solidarizar com a paciência que ela demonstrava para com a professora que a castigara (BRONTË, 2018, p. 84, destaque da autora).

Sobre a projeção e a introspecção, pode-se dizer que são conseqüências de todos os acontecimentos contidos e vividos pela protagonista na obra, capazes de incitar o leitor a expressar suas opiniões a respeito desses e se questionar, dialogando consigo e com o mediador durante a sessão de biblioterapia, a fim de encontrar um ponto de reflexão (CALDIN, 2001). O humor e a catarse também são componentes que poderão ser despertados durante a leitura, e, assim como os outros, não deve ser descartada a questão da subjetividade.

Segundo Ouaknin (*apud* CALDIN, 2001, p. 37), “para a biblioterapia, a identidade é um não lugar, pois o ser humano é um ‘ser de caminho, um homem em marcha’”. A obra de Brontë (2018), por ser um romance de formação, apresenta uma personagem que exemplifica bem essa ideia.

Agora me lembrava de que o mundo real era vasto, e de que uma variada gama de esperanças e temores, de sensações e exaltação aguardava aqueles que tinham coragem de se aventurar por sua amplitude, de buscar o verdadeiro conhecimento da vida em meio aos seus perigos (BRONTË, 2018, p. 125).

Passagens como essa podem gerar no leitor confiança e novas perspectivas acerca da vida. A biblioterapia ajuda também o indivíduo a lidar com as frustrações, sentimentos negativos e, muitas vezes, de raiva (VALENCIA; MAGALHÃES, 2015). Jane, no romance, aprende a lidar com essas emoções. Para isso, ela conta com a ajuda de sua amiga, Helen Burns. Tal amizade se dá enquanto Jane está

no internato, e é uma valiosa contribuição para a pessoa que Jane irá se tornar. “– Helen, por que fica ao lado de uma garota que todos acreditam ser uma mentirosa? – Todos, Jane? Ora, só oitenta pessoas ouviram você ser chamada disso, e o mundo contém centenas de milhões” (BRONTË, 2018, p. 102).

Jane sai da escola (ou melhor, do internato) *Lowood* como uma pessoa diferente, mais passiva, pois aprende, com a ajuda de Helen Burns e da Sr.^a Temple² (grandes amigas de Jane), a tentar compreender as pessoas e suas ações, mesmo que essas a tenham magoado ou castigado injustamente. Tal comprovação se dá na seguinte passagem da história: “Sim, Sr.^a Reed, à senhora devo algumas medonhas pontadas de sofrimento mental. Mas devo perdoá-la, pois não sabia o que fazia: ao despedaçar as fibras do meu coração, acreditava estar apenas cortando pela raiz as minhas más predisposições” (BRONTË, 2018, p. 32).

Portanto, o livro é repleto de passagens que poderiam ilustrar a aplicação da obra em um tratamento biblioterapêutico. Conforme Caldin (2001, p. 39), “a leitura, ao favorecer a introspecção, leva o indivíduo a refletir sobre os seus sentimentos – o que é terapêutico, pois sempre desponta a possibilidade de mudança comportamental”. E a própria Jane, em um de seus pensamentos, afirma: “Preconceitos, como se sabe, são mais difíceis de erradicar num coração cujo solo nunca foi revirado ou fertilizado pelos estudos: eles crescem ali, firmes como ervas daninhas em meio a pedras” (BRONTË, 2018, p. 495).

Assim, por se tratar de uma obra que percorre a trajetória formativa da protagonista, e por ter a narrativa configurada em formato autobiográfico, o leitor é pre-

² A Sr.^a Temple é a diretora da *Lowood Institution*. Ela exerceu a função até se casar e ir embora do local.

senteado com diversas reflexões da própria Jane, fruto de experiências e superações vivenciadas na trama. Isso pode permitir que o leitor, em um momento de introspecção (momento esse que inicia o processo biblioterapêutico), seja convidado a refletir sobre si mesmo, propiciando uma cadeia de mudanças comportamentais ou, simplesmente, um olhar mais atento para si e para o mundo, sob nova perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a obra de Charlotte Brontë (2018), *Jane Eyre*, em diálogo com os pressupostos da biblioterapia, foi possível perceber a necessidade de entender o contexto ao qual a história se insere, tanto no perfil histórico em que a produção se situa, quanto ao estilo literário. Esse desafio demandou também compreender os aspectos subjetivos e intersubjetivos da leitura, na relação entre texto e leitor.

No que se refere à obra *Jane Eyre* (BRONTË, 2018), percebe-se, por meio das passagens citadas, que ela atende ao objetivo de servir de material para um tratamento biblioterápico. Isso se dá primeiramente por se tratar de um romance de formação, de caráter moral e instrucional, em que o leitor acompanha a trajetória formativa da protagonista, a interagir com os sobressaltos que lhe aparecem, até chegar a um ponto de conscientização e de amadurecimento causado pelas experiências vivenciadas e superadas. Esses aspectos característicos do *bildungsroman*, aliados à construção da personagem, pela forma como se dá a narrativa, podem gerar no leitor sentimentos de identificação capazes de despertar diversas emoções e reflexões.

Ao aplicar o livro na biblioterapia, a identificação do

leitor com a personagem deve ser o primeiro passo. Daí, as emoções despertadas por meio das situações vivenciadas por Jane na história podem ser responsáveis por uma catarse. Mediante as discussões resultantes dos sentimentos manifestos pela leitura, o tratamento segue para a criação de *insights* (VALÊNCIA; MAGALHÃES, 2015), que podem proporcionar a mudança de comportamento que o leitor escolher. Com isso, os percalços do caminho e a forma como a Jane decide lidar com eles, assim como seus momentos de clareza, podem servir de espelho para o leitor, fazendo-o enxergar seus problemas sob novas perspectivas, questionando sua situação e gerando reflexões e autoconhecimento.

A leitura, por mais desprezível que pareça, pode assim gerar conexões múltiplas ao indivíduo, ofertando novos sentidos a ele, expandindo horizontes e, até mesmo, derrubando preconceitos. Ao se aprofundar nos temas abordados, conclui-se que uma vastidão de possibilidades surge ao leitor por meio da leitura e do exercício de sua subjetividade, de modo que o universo fictício apresentado pelo autor é apenas uma parte do processo que se desdobra com o leitor, e que dali servirá de suporte para novas criações, interpretações e apropriações.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. R. F. A dubiedade da protagonista em Jane Eyre, de Charlotte Brontë. *RECH: Revista Ensino de Ciências e Humanidades, Amazonas*, v. 4, n. 1, p. 300-321, jan./jun. 2020.

BRAIT, B. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.

BRONTË, C. *Jane Eyre: uma autobiografia*. Tradução Adriana Lisboa. Apresentação Antonia Pellegrino. Notas

Bruno Gambarotto. São Paulo: Clássicos Zahar, 2018.

CALDAS, M. O. **Pelos olhos de Jane**: o *in between* em Jane Eyre. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CALDIN, C. F. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 32-44, 2001.

DUMONT, L. M. M. Contexto, leitura e subjetividade. **Transinformação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 43-47, jan./jun. 2001.

FLORA, L. Bildungsroman. In: CEIA, C. E-**Dicionário de Termos Literários (EDTL)**. Lisboa: Comporto, 2009.

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

FRITSCH, V. H. de C.; MAGGIO, S. S. O período vitoriano: rastros históricos e literários (à guisa de apresentação). **Organon**: revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, v. 33, n. 65, p. 11-14, jul./dez. 2018.

HILLESHEIM, B. *et al.* Leitura: entre leitor e texto. **Fractal**: revista de Psicologia, Niterói, v. 23, n. 2, p. 305-316, mai./ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922011000200006>.

LIMA, D. D. M. de. **Dramaticidade, subjetividade e sacralidade em Jane Eyre, o romance de formação de Charlote Brontë**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

MAAS, W. P. M. D. **O cânone mínimo: o bildungsroman na história da literatura.** São Paulo: UNESP, 2000.

MORAIS, F. D. C. **A evolução da modernidade na filosofia e na literatura: a literatura vitoriana como tradução moralizante no ensino de uma época.** 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MORET, R. T. L.; SANTANA, M. V. B. Biblioterapia: a leitura e a palavra no empoderamento feminino. **Biblionline**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 89-94, 2019.

NASCIMENTO, J. G. H. E. O conceito de bildungsroman. **Revista Filogênese**, Marília, v. 13, p. 82-99. 2020.

QUINTALE NETO, F. Para uma interpretação do conceito de bildungsroman. **Pandaemonium Germanicum: revista de estudos germanísticos**, São Paulo, n. 9, p. 185-205. 2005.

ROSA, J. G. **Era vitoriana: vozes de e em Jane Eyre.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português/Inglês) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

SEITZ, E. M. Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínica médica. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 96-111, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i1.598>.

VALENCIA, M. C. P.; MAGALHÃES, M. C. Biblioterapia: síntese das modalidades terapêuticas utilizadas pelo profissional. **Biblos: revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 5-27. 2015.

ZUKOSKI, A. M. S.; COQUEIRO, W. dos S. A
**representação feminina em Jane Eyre e Wide Sargasso
Sea: diálogos entre o romance de autoria feminina nos
séculos XIX e XX. Miguilim: revista eletrônica do Netli,
Crato, v. 6, n. 1, p. 221-240, jan./abr. 2017.**

Imagem: Pixabay



INTERLOCUÇÕES ENTRE NARRATIVAS ORAIS E FORMAÇÃO DO LEITOR

Eduardo Valadares da Silva

Kelly Rita de Azevedo

Mardochee Ogécime

Na formação do sujeito enquanto leitor, são construídas gradativamente três relações conscientes e inconscientes com a leitura, não necessariamente nessa ordem, sendo: uma relação de dependência, pela qual tornamos possível a comunicação interpessoal, que é mecanismo fundamental à convivência social; uma relação de acesso à informação, ao conhecimento e à sabedoria; e uma relação guiada pelo prazer da leitura literária, composta por significados e sentimentos particulares (SOUSA, 2018).

Quando estimulada desde a infância, a leitura literária tem potencial de auxiliar na formação do sujeito, além de ser uma ferramenta valiosa no processo de ensino-aprendizagem, tanto na escola, quanto nas relações familiares e noutros espaços de convivência social. Nesta abordagem sociológica e educacional, complementada por uma postura de ensino-aprendizagem, a atividade da

narração de histórias pode promover o prazer de ler, permitindo ao sujeito descobrir um mundo infinito de possibilidades centralizadas nos valores de realização pessoal, nos quais as noções de prazer, desenvolvimento psíquico, relação com o outro, construção harmoniosa da personalidade, desenvolvimento acadêmico e emancipação social subjazem-se no papel da leitura.

Nessa perspectiva, fazem-se objetos de reflexão neste capítulo: a dimensão que envolve a centralidade da leitura na emancipação do ser; a função da atividade da narração de histórias no seu desenvolvimento; e a atribuição das agências operadoras para a sua efetividade em harmonização com o bibliotecário, na consecução do seu papel e função social enquanto corresponsável por este dispositivo informacional.

Portanto, objetiva-se problematizar e refletir acerca da possibilidade de mediação e incentivo à leitura, e das diversas atividades possíveis de serem desencadeadas pela narração de histórias e suas intencionalidades subjetivas.

As fronteiras epistemológicas dessa reflexão encontram-se também nas tradições de pesquisa das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, em diálogo com o campo educacional, como áreas de estudos da leitura relacionada ao âmbito da informação, seus atributos e propriedades. Para o desenvolvimento do marco teórico, baseia-se numa análise bibliográfica que analisa um conjunto de referenciais da literatura científica, com a finalidade de compartilhar contribuições teóricas sobre o tema em questão.

Com uma abordagem dedutiva, realiza-se uma análise sistemática para a descrição da particularidade da temática na perspectiva dessas áreas. Assim, foi refletida a narração de histórias como um recurso de mediação à leitura e à formação de leitores.

A CENTRALIDADE DA LEITURA NA EMANCIPAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO

A leitura literária e/ou informacional pode ser estimulada desde a educação infantil e nos contextos familiares e sociais como um todo, mas, por vezes, essa prática torna-se “didatizada” e atribuída estritamente ao professor em sala de aula, segundo padrões tradicionalmente instituídos. Sob a perspectiva da Ciência da Informação, a leitura é geradora de conhecimento e, por isso, conforme Dumont (2017), faz-se necessário o estudo também sobre a circulação da informação na sociedade, em especial no que diz respeito ao sujeito como produtor de conhecimento: o processo de mediação e apropriação da informação. Sob esse olhar, pode-se dizer que o processo de leitura não se efetiva em ações isoladas, tampouco lineares, mas por complexas relações rizomáticas em cadeia de ações, sentimentos, desejos, especulação na bagagem de conhecimentos acumulados, motivações, análises e críticas.

No que tange a este processo, é importante pensar no desenvolvimento de um trabalho que envolva a leitura não apenas por parte de um agente, neste caso o professor, mas por um conjunto de atores, segundo suas peculiaridades e desejos da comunidade.

Nessa esfera, entende-se que a leitura pode ser uma atividade fundamental ao ser humano e, por esse motivo, necessita ser estimulada pelas famílias, escola e sociedade desde sempre. No entanto, a noção da leitura aqui referida não se trata daquela na qual o leitor é um sujeito passivo no processo, cabendo-lhe somente a decodificação do texto, apreensão e compreensão das palavras no padrão que o autor ou seu mediador pretenderam. Na perspectiva da Ciência da Informação, esse tipo de leitura remete estritamente a um aspecto funcional e propicia-

dor de aprendizados funcionais dessa habilidade, veículo para a melhoria econômica, acesso ao trabalho e aumento da produtividade (DUMONT, 2017).

O que se pretende estimular a este propósito é o desenvolvimento de leituras, a partir do agenciamento de atividades de narração de histórias que possam propiciar a capacidade interpretativa e crítica, e que garantam a possibilidade de tomada de consciência da realidade; pois a leitura, em nossa sociedade, é uma das principais condições para dar voz ao cidadão, gerando transformação das condições sociais nas quais estamos inseridos (YUNES, 1988).

A leitura se caracteriza ainda como uma prática cultural e, por isso, enquanto tal, também se constitui social e historicamente por sujeitos geradores de cultura e, por conseguinte, de linguagem (CHARTIER, 1996). Com essa compreensão aplicável, praticamente, a todas suas fases do desenvolvimento, Martins (1994, p. 30 *apud* MAIA, 2007, p. 28) afirma que:

[...] ler deve ser considerado um processo de apreensão de símbolos expressos através de qualquer linguagem, portanto, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

Deste fundamento, entende-se que, para desencadear um despertar literário precoce, é necessário um olhar minucioso não só dos educadores, mas também das famílias que, nesse estágio, são fundamentais. O pré-leitor, ou seja, o sujeito na iminência de desenvolver habilidade leitora, pode ser motivado a escolher um livro, mesmo

não sendo ainda familiarizado com a leitura, e, em casa, solicitar que algum membro da família leia junto com ele, fazendo com que o pai, a mãe ou o irmão, por exemplo, sejam, neste momento, mediadores deste processo (ALVES, 2008).

Paradoxalmente, considerando alguns dados levantados pela quinta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO..., 2020), observa-se que esse quadro nos provoca a pensar sobre algumas questões relacionadas ao gosto pela leitura no país, como o percentual da população considerada leitora ser de apenas 52% da população. Ainda que vivamos um período de reinvenções, inclusive nos modos de ler frente às recentes tecnologias da informação e comunicação, o que poderia ampliar o leque de possibilidades de leitura, tanto em suportes quanto em estilos ou gêneros, 47% dos participantes classificados como leitores justificam que não leram mais nos últimos três meses, devido à falta de tempo, ou seja, prioriza-se outras atividades no dia a dia, que não a leitura.

Outro dado que chama atenção diz respeito à preferência das pessoas com relação às atividades que gostam de fazer em seu tempo livre. Observa-se que 67% dos entrevistados declararam que assistem televisão, seguidos de 66% que usam internet, 60% que escutam música ou rádio e 62% que utilizam o *WhatsApp*. Já atividades que têm relação explicitamente direta com a leitura são bem mais tímidas, como fazer leitura de jornais, revistas ou notícias, com apenas 24%, e ler livros em suporte digital ou em papel, com somente 24%.

Precisamos ainda considerar o contexto histórico no qual as condições de acesso à leitura no Brasil são, em grande parte, decorrentes de seu processo colonizatório, segregador e elitista. Ainda hoje, é negado a uma importante parcela da população brasileira o acesso ao conheci-

mento, no que tange à importância e ao papel da leitura. Essa situação se dá, seja por falta de acesso integral aos livros e outras formas e suportes, seja pela escassez e precariedade de bibliotecas nas escolas públicas e privadas, seja ainda pelas arcaicas práticas implementadas por parte de nossos educadores, que insistem em adotar métodos coercivos e puramente avaliativos, em detrimento de métodos prazerosos.

É notório que a escola, além da família, tem como uma de suas funções a promoção da leitura. No entanto, muitas delas ainda implementam ações que surtem efeito pouco satisfatório, uma vez que, no Brasil, diversas atitudes são equivocadas, seja por falta de estrutura, de conhecimento ou por bloqueio às ações inovadoras e, recentemente, por difusão de ideologias retrógradas que reverberam no desenvolvimento de políticas públicas educacionais temerosas. Alguns educadores e instituições de ensino adotam práticas,

[...] que favorecem para que elas [as escolas] construam sentidos para leitura que se distanciam da significação da leitura como atividade que contribui para a formação de um leitor crítico capaz de reconhecer a própria leitura como um meio para tomada de consciência da realidade (SCHWARTZ, 2006, p.48).

Complementarmente ao papel da escola, lança-se mão dos postulados de Heráclito evocados por Chartier (1996) sobre possibilidades de associações à leitura exercidas singularmente pelos sujeitos em suas experiências com o meio. Segundo o autor, a pessoa, após banhar-se nas águas de um rio, nem a pessoa, nem o rio serão os mesmos. Assim também acontece com as marcas deixadas pelas experiências de leitura: as pessoas não saem

da mesma forma após experienciar este momento ou outras atividades criativas, que se propõem a estimular o ato de ler, deixando marcas singulares em cada um. A metáfora recuperada por Chartier (1996) destaca a importância da leitura na vida do ser humano e os devires estimulados por ela.

A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ATIVIDADE DE MEDIAÇÃO E INCENTIVO À LEITURA

As narrações de histórias nas sociedades primitivas exerciam, como um dos principais papéis, a transmissão dos saberes adquiridos, especialmente por meio da experiência e da observação dos fenômenos naturais, bem como o de propagar as crenças e os valores importantes para a vida em comunidade, mantendo viva a sua cultura (FLECK, 2018).

Contemporaneamente, essa atividade vem sendo utilizada como uma metodologia aplicada a diversos espaços de aprendizagem, sejam eles formais ou informais, visando, por modos alternativos, a potencialização da aprendizagem, o estímulo à criatividade, o desenvolvimento do imaginário e o senso crítico, lançando mão de recursos que ativam as memórias e que servem como porta de entrada para o encantamento com o universo da leitura. Entretanto, Yunes (2012, p.61) apresenta uma relativa incompreensão por parte de alguns setores no que diz respeito às narrativas, chegando ao extremo de cogitar que esta prática é dotada de um potencial estímulo à preguiça e comodidade por aqueles que mais necessitam esgrimir as letras.

Conforme Vygotsky (2003, p. 234):

[...] uma obra de arte vivenciada realmente pode

ampliar nossa opinião sobre certo campo de fenômenos, obrigar-nos a observá-lo com novos olhos, generalizar e reunir fatos por vezes totalmente dispersos.

Por essa perspectiva, é possível afirmar que a vivência permite a interação com a história narrada que, por conseguinte, ativa os sentidos da percepção sensorial, sentimental e imaginativa, além de possibilitar o encontro dos sujeitos com as linguagens e o rebuscamento da subjetividade. Acreditamos que, não é atividade das mais complexas, perceber as reações fascinantes de crianças e adultos diante da narrativa de histórias, considerando, principalmente, a valorização da palavra humana e a possibilidade do estabelecimento de afecções que geram afetos recíprocos.

A narração de histórias autorais ou de origem popular é uma atividade que pode propiciar ao ouvinte um momento de interação, de criação de sentidos em suas vidas, de estabelecimento de meios interativos para a caracterização do seu espaço, de paralelismos com os cotidianos que podem desenvolver a percepção da realidade e de como é possível agir para intervir ativamente no meio em que está inserido. Nesse contexto, pode-se dizer que:

Para além do prazer/emoção estéticos, a literatura contemporânea visa alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor. Na verdade, desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...] (COELHO, 2003, p. 29).

Em tempos de prevalência de tendências cada vez

mais fortes à globalização das culturas, na qual as relações sociais instituídas em torno das tecnologias da informação e da comunicação se reduzem em uma centralidade mecânica dos meios de transmissão de memórias e saberes, faz-se necessário reinventar a ação da contação de história e suas práticas em conformidade à cultura informacional normalizada; as histórias narradas têm o poder de despertar algo intrínseco ao ser humano, talvez algo que esteja contido no inconsciente coletivo da humanidade (MORAES, 2006). Sob essa ótica, a possibilidade da mediação da leitura por meio da narração de histórias pode ser um recurso de fomento da coesão social e da educação para a emancipação dos sujeitos. A este propósito, Moraes (2006, p. 8) argumenta:

[...] como necessário o resgate dos contos tradicionais e da figura do narrador a partir da abordagem de aspectos histórico-sociais que nos possibilitem compreender o quanto esses recentes avanços tecnológicos na nossa sociedade ocidental [...] têm nos afastado da prática de narrar e da valorização das tradições como fonte viva e renovada da sabedoria coletiva.

Na busca pela ampliação de uma abordagem interdisciplinar que abranja a Psicologia, a Educação, a Linguística e a Antropologia, Bruner (1991) considerou a narração de histórias como uma das formas mais universais e poderosas do discurso da comunicação humana. Conforme o autor, a história auxilia a determinar a ordem de prioridade em que as formas gramaticais são dominadas pela criança, no caso específico relacionado à pedagogia infantil. Segundo o autor, existem três características principais à narrativa, que são: a sequencialidade, uma “forma única de lidar com os desvios da norma” e a “in-

diferença factual”. Para ele:

[...] [contos] podem ser “reais” ou “imaginários” sem perder nada de sua potencialidade como histórias. Isso quer dizer que o sentido e a referência da história mantêm uma relação recíproca excepcional. A indiferença da história às realidades extralinguísticas ressalta o fato de que se trata de uma estrutura interna do discurso (BRUNER, 1991, p. 66, tradução nossa¹).

Faz-se necessário, ainda, elucidar as nuances existentes entre as noções: história, conto e narração. A este propósito, entende-se: a história como o significado, ou seja, a faceta que não é diretamente perceptível, o conteúdo nocional, o narrado; o conto como o significante, isto é, o aspecto material produzido, o enunciado, o discurso oral ou escrito que narra os acontecimentos; e a narração como o próprio ato de produção, o próprio fato de contar, ou seja, “uma finalidade pragmática variável [...] e por diferentes escolhas discursivas [...]” (DHERS *et al.*, 2006, p. 166).

Por uma perspectiva socioeducativa, a narração de histórias pode ser entendida como uma maneira de estimular o gosto pela leitura, aguçando a curiosidade por meio de recursos materiais e corporais. Para Fleck (2018), é cada vez mais recorrente a defesa por parte de professores, bibliotecários e demais pesquisadores dos campos educacional e cultural que a narração de histórias tem forte potencial de promover a leitura, percorrendo trilhas teórico-práticas plurais e transdisciplinares. Portanto, consideramo-la como uma estratégia também pedagógica

¹ [...] [les récits] peuvent être «réels» ou «imaginaires» sans rien perdre de leur force en tant qu'histoires. Cela revient à dire que le sens et la référence de l'histoire entretiennent une relation réciproque exceptionnelle. L'indifférence de l'histoire aux réalités extralinguistiques souligne le fait qu'il s'agit là d'une structure interne au discours.

que visa favorecer significativamente a prática educativa. Destaca-se, contudo, que esse propósito da oralidade:

[...] circunscreve-se aos mecanismos que, embasados nos objetivos dos conteúdos estudados, estimulam a fala, o argumento, o constatar referente à temática proposta em sala de aula. É nesse contexto, que extrapola o senso comum, que a oralidade contribuirá para a mediação da leitura, da informação, ou seja, mediação pedagógica da leitura (SILVA, 1995, p. 100-101).

As memórias que o leitor tem em relação aos seus primeiros contatos com as narrativas orais ou escritas tornam-se marcantes em sua trajetória, bem como a contribuição que a mediação traz à formação das pessoas, que se caracteriza pelas relações dialógicas que envolvem os sujeitos (leitores), o texto mediado e o ato mediador. Esse diálogo, constituído por múltiplas vozes e narrativas de natureza dinâmica, flexível e crítica, criam uma conectividade entre o leitor e os textos (CAVALCANTE, 2018), por meio de dimensões dialógicas, sejam elas afetivas (quando a leitura está envolta por sentimentos e memórias que levam as pessoas a se conectarem com o que é lido), simbólicas (que se apresentam no imaginário e conduzem a uma pluralidade de interpretações), argumentativas (quando o mediador estimula que o leitor interaja com o texto, dialogue com o autor, questione e faça inferências), cognitivas (quando o ato de ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir, fazendo com que o prazer de ler seja também uma descoberta) e críticas (na qual o leitor adentra ao texto, desejando compreender suas circunstâncias, razões e desafios sociais).

A mediação da leitura por meio das narrativas orais pode ser reconhecida como fundamental à formação de

leitores e à ampliação da noção dos significados do texto, para além da palavra escrita. Com essa prática, é possível desencadear processos de comunicação social capazes de estabelecer posicionamentos e relações socioculturais, criando conexões com diferentes textos, desenvolvendo autonomia e pertencimento, levando ao pleno exercício do seu papel de cidadão. Para Cavalcante (2015, p. 109):

[...] a cada história ouvida, o leitor incorpora elementos de um jogo de interpretações, instaurado em diferentes ambiências: escola, família, grupos sociais, bibliotecas, comunidades, etc.

A prática da narração de histórias é recurso fundamental para desenvolver e resgatar o prazer da leitura em todas as idades, sem que se cogite a substituição da escrita, mas, sim, uma espécie de preâmbulo ao contato mais íntimo com os textos gráficos. Ao narrador, que pretende desenvolver o gosto pela leitura, é mister a captação de uma leitura própria, como diz Yunes (2012), convincente do texto, para que possa com isso ter condições de oferecê-la ao seu ouvinte, que por sua vez recorrerá ao imaginário recheado por visões e sensações construídas ao longo de suas vivências.

Ainda segundo Cavalcante (2015), o desenvolvimento da narração de histórias, lastreada pelo conceito de mediação, permite ao texto escrito a incorporação da característica vocal, promovendo uma maior aproximação com o leitor em diferentes ambiências. Considerando a ampliação de outros atrativos, como já apresentado pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO..., 2020), e o desenvolvimento de diferentes formas metodológicas de aprendizagem, exigem-se, também, transformações que ultrapassam o papel familiar, cabendo, de maneira mais efetiva, ações sob responsabilidade da escola

e dos seus educadores, aos quais será demandado que assumam novos conhecimentos e competências relacionados à mediação da leitura repleta de interatividades e reciprocidade.

A importância da difusão da literatura por meio da narração de histórias pelo bibliotecário, enquanto possível mediador corresponsável pela formação de leitores, caracteriza-se como uma potente oportunidade ao fazer biblioteconômico, uma vez que a oralidade está presente em nosso cotidiano, podendo ser modulada também para a finalidade da formação do leitor (BORTOLIN, 2010; BORTOLIN; ALMEIDA JÚNIOR, 2011). Considerando a possibilidade de atuação do bibliotecário enquanto narrador, isso o torna um personagem capaz de criar e de contar histórias que o insiram integralmente numa relação de sociabilidade com a comunidade em que atua.

AS NARRATIVAS ORAIS COMO FORMA PRIMIGÊNIA DA COMUNICAÇÃO LITERÁRIA

Se há um ponto consensual entre os primeiros etnógrafos, é o fato de terem relacionado as práticas da oralidade com as da escrita. Na contemporaneidade, esta relação entre a oralidade e a escrita continua sendo pertinente, chamando atenção dos especialistas da sociolinguística, dos estudos literários e das áreas de História, Linguística e Antropologia. Muitas vezes assumem ou, ao contrário, contestam insistentemente a falta de consideração atribuída à oralidade. Em uma cultura escolar centrada na escrita; ela é vista como uma técnica de instrumentalização da linguagem: correta, complexa, rica, clara e precisa; e, a oralidade como o seu rascunho, ao qual é atribuído um valor social inferior, portanto, ela (a oralidade) seria: pobre, instável e confusa. É neste propó-

sito que se faz necessário ir além desta visão essencialista (LEBOULANGER, 2004).

Entretanto, a porosidade entre oralidade e escrita não se trata apenas de um mero efeito de desenvolvimentos históricos e tecnológicos. Diacronicamente, o narrador de histórias, por exemplo, tende a adaptar suas práticas e seu material aos suportes que dispõe e ao perfil do público com quem lida. Suas práticas passam por dinâmicas e processos de transformação constantes. Conforme Belmont (2010), a produção e a transmissão de um conto, a título de ilustração, carregam uma especificidade transformadora em relação a qualquer outra criação narrativa; neste sentido, o conto se alimenta da multiplicidade de suportes que lhe são oferecidos. E, hoje, em uma sociedade baseada na convergência tecnológica em prol da performance comunicacional, o conto existe pela fala, pelo texto, pela imagem, entre outros formatos.

A hipótese de que é a linguagem oral que condiciona grande parte do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se como um meio de inserção na cultura da escrita (LEBOULANGER, 2004), invoca uma didática explícita, que faria da oralidade um objeto de ensino-aprendizagem associado à leitura, à escrita e, também, à gramática, visando o exercício de habilidades linguísticas ou a prática de determinados tipos de discurso (explicar, debater, justificar); ela surge em termos de progressão, habilidades a serem definidas e avaliadas, exercícios e apoios em prol das práticas da leitura.

Aqui, referimo-nos à aprendizagem da leitura como processo de decodificação, técnica instrumental, independentemente do método utilizado para desenvolvê-la. Neste processo, a oralidade traz, não de um plano inferior, mas de um plano anterior a esta aprendizagem, elementos que serão essenciais à sua prática, ou seja, aqueles que

permitirão ao leitor praticar uma leitura mais criativa e mais pessoal: aqueles que estão diretamente relacionados ao afetivo, ao emocional e, principalmente, ao imaginativo, pois a imaginação une o que percebemos sensatamente com o que entendemos intelectualmente.

Desta abordagem sociolinguística, psicossocial e linguística, pode-se dizer que, na educação escolar ocidental, a metodologia tradicional de aprendizagem da leitura é ensinada, *a priori*, com o alfabeto e as letras; *a posteriori*, com a palavra, resultando à potencialidade da formação discursiva; neste caso, se refere ao discurso narrativo. Portanto, a oralidade literária se efetiva numa direção oposta, começando com a narrativa oral como unidade linguística primordial, seguindo com a palavra como significante dos objetos do mundo real e/ou imaginário; nesta relação, o fonema é considerado como elemento unitário, primitivo, objeto de significado carregado de possibilidades e potencialidades da linguagem (BARBOSA, 2011).

A narração oral é a experiência literária primária de um sujeito e, conseqüentemente, a experiência primigênia da linguagem literária; inclusive, poder-se-ia falar de experiências superpostas, pois a própria linguagem é uma experiência em si. Conforme Barbosa (2011), é nesta natureza de experiência literária, construída com a audição de uma narrativa oral, que se encontra a capacidade mnêmica das imagens e palavras, permitindo tanto a construção da memória social, cultural, coletiva, como a neuronal do indivíduo, fundamental na sua formação como sujeito sociológico (ASSMANN, 2006).

Se ainda permanecem na nossa memória individual algumas daquelas histórias que se ouvem há tantos anos, sem dúvida, é pela capacidade evocativa que estas palavras têm; aos poucos, vão-se recuperando as imagens que foram memorizadas num momento prazeroso da audição

de uma narração. É a potencialidade dessas palavras, imagens e símbolos que possibilita esta perduração do passado mais memorável no presente e transmitida de geração a geração. Isto possibilita que a memória social seja aquele registro/hábito que se repete, que se imita, que se pronuncia, que se lê e se reescreve, que irá se convertendo em realidade, mitos, ficção etc., com capacidades objetivas de fazer parte da concepção de mundo que cada um de nós possui (BOURDIEU, 1989; HALBWACHS, 2006).

Nesta esfera, a função educativa da narração de histórias é entendida também como um exercício de memória semântica e narrativa. Em suma, a própria existência da narração de histórias é inseparável das práticas e condições necessárias à sua compreensão.

Portanto, o seu conteúdo informacional possibilita não apenas as práticas da leitura, mas também as possíveis leituras do mundo; por isso que os contos estão sujeitos a termos dialéticos, tais como: correlação, influência, antagonismo e subordinação. Fazem parte de uma tradição em constante mudança, face à “cultura do bloco de poder” (HALL, 2014), tornando-se uma aposta ideológica nesses momentos precisos de nossa história, em que as instituições eruditas, letradas, acadêmicas, midiáticas, políticas, todas dominantes, fazem apostas arbitrárias no folclore. Os contos são mobilizados e reinventados como qualquer tradição popular, com fins de legitimação política ou de coesão social, ou mesmo com o único propósito de construir identidades culturais ou nacionais (HOBSBAWM, 2012).

Desta forma, a narração de histórias organiza a experiência; ela é um meio para o sujeito-ouvinte construir um mundo idealizado, no qual as personagens vivenciam as ações (DE WECK; ROSAT, 2003). Na infância, a aprendizagem da oralidade possibilita à criança-ouvinte

os meios para estruturar e segmentar eventos e acontecimentos. Também cumpre uma função de regulação do afeto, na medida em que reconstrói a memória coletiva e afetiva, formando o mundo ficcional e abordando questões metafísicas ou simbólicas. Sujeitos à aprendizagem e à repetição, os contos divertem, mas também ajudam a revelar, formar e transmitir valores comunitários (HOBSBAWM, 2012).

Na instância que refere à sua função no processo de ensino-aprendizagem de qualquer área do conhecimento, a oralidade é invocada como mediadora privilegiada na construção de conhecimentos e de abordagens intelectuais. Valorizar as habilidades orais significa se interessar pelas funções de verbalização nas atividades cognitivas, desenvolvidas durante as sequências de aprendizagem e nas modalidades de diálogo didático que permitem avanços conceituais reais, considerando que as falas dos alunos são reveladoras de suas interpretações, de suas estratégias e dos obstáculos com que se deparam e que, por outro lado, a atividade de verbalização, em particular, desempenha nesta aprendizagem um papel dinâmico que deve ser identificado e potencializado.

Para mediar esta passagem com a potencialidade da audição de narrativas como experiência formativa que delimita as fronteiras entre o imaginário e o real, entre o saber e o sujeito cognoscente, Silva (2019) argumenta que, na pedagogia infantil, a linguagem em que se baseia uma história é o instrumento literário fundamental para a criação dessas instâncias de memória: imagens e símbolos. E que, ao mesmo tempo, introduz-se o processo de incorporação do sujeito ao uso poético da palavra. Nesta perspectiva, destaca-se que o narrador esteja ciente e responsável pelas possibilidades da ação envolvida na relação da criança-ouvinte com a ferramenta da palavra

e seu potencial criativo, o que não significa, portanto, recorrer à simplificação do léxico e ao empobrecimento das imagens capazes de potencializar, efetivamente, o processo de projeção.

Isto é (re)pensar firmemente o valor dos novos territórios da oralidade, dos lugares onde a palavra se dá a oportunidade de se tornar veículo da construção do mundo formado coletivamente. Nesta relação, a palavra constitui e institui a substância do processo de comunicação entre as entidades sociais. Esses territórios continuam sendo a escola e as bibliotecas, particularmente as escolares, que devem abrir as portas ao mundo da narração oral, do mesmo modo como sempre foram consideradas lugares da institucionalização da leitura. Nesta invocação, é necessário pensar, igualmente, a escuta como uma experiência formativa que esbate as fronteiras entre o imaginário e o real, entre o saber e o sujeito cognoscente, inclusive, as suas experiências de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narração de histórias é uma prática tradicionalmente presente em espaços de aprendizagem formais e informais, extrapolando inclusive a sala de aula. A partir desse olhar, caracteriza-se como um importante recurso de mediação e incentivo à leitura, que auxilia no estabelecimento de uma relação integrada entre educação e cultura, tanto no sentido amplo da educação na formação e socialização do sujeito, tanto na acepção da formação dos conhecimentos, crenças, práticas e valores de um indivíduo a outro.

Da sua centralidade na emancipação social, a leitura é um meio pelo qual o sujeito pode melhorar a sua qualidade de vida, pois ela, dentre outros aspectos, o man-

tém informado. Das mediações instituídas em torno da sua dimensão educacional, é uma prática que estimula o desenvolvimento da capacidade intelectual, pois também é por meio dela que se desenvolve conhecimento, resultando em uma cultura mais ampla, que se torna satisfação pessoal.

Nessa perspectiva, a narração de histórias no campo da Biblioteconomia, como já sedimentada no campo Educacional, tanto em aspectos teóricos quanto práticos, pode se consolidar como uma atividade de mediação da leitura, a exercer função recipiente, organizadora, construtiva (da personalidade), além de atuar como um suporte para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Numa resposta efetiva ao suprimento da precarização de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da leitura nos dispositivos socioculturais, instituídos nas relações sociais da cultura letrada (INSTITUTO..., 2016), a narração de histórias pode se tornar um recurso alternativo para efetivar uma prática social real, que não só permite entreter, mas, fundamentalmente, desempenhar um papel importante na coesão social, pois incorpora a dimensão da cultura em um âmbito mais abrangente.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. C. Biblioteca Escolar e leitura na escola: caminhos para a sua dinamização. *In: SILVA, E. T. da. (org.). Leitura na escola*. São Paulo: Global, 2008. p. 99-106. (Coleção Leitura e Formação).

ASSMANN, A. Memory, individual and collective. *In: GOODIN, Robert E.; TILLY, Charles (ed.). The Oxford handbook of contextual political analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 210-224.

BARBOSA, J. O. F. **Narrativas orais: performance e memória**, 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, 2011.

BELMONT, N. Mythe, conte et enfance. **Les écritures d'Orphée et de Cendrillon**. Paris: Éd. L'Harmattan, 2010.

BORTOLIN, S. **Mediação oral da literatura: a voz do bibliotecário lendo ou narrando**. 2010. 233 f. Tese (doutorado) – Universidade estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2010.

BORTOLIN, S.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. A mediação oral da literatura, o bibliotecário: voz, corpo, espaço e presença. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 12., 2011, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: UnB, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989. (Memória e Sociedade).

BRUNER, J. **Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive**. Paris: Retz, 1991.

CAVALCANTE, L. E. **Mediação da leitura e formação do leitor**. In: CURSO FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA, Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018 (fascículo 1).

CAVALCANTE, L. E. Mediação e narrativa na voz dos contadores de história. In: BORTOLIN, S.; SANTOS NETO, J. A. dos; SILVA, R. J. da. (org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. p. 107-125.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

DE WECK, G.; ROSAT, M. **Troubles dysphasiques**: comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire. Masson, 2003. (Collection Orthophonie).

DHERS, M. *et al.* **Français PE1-PE2**: tome 2. Paris: Hatier, 2006.

DUMONT, L. M. M. Leitura e competência informacional: interseções e interlocuções. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18., 2017, Marília, SP. **Anais [...]**. Marília, SP: UNESP, 2017.

FLECK, F. de O. **A identidade como narrativa**: histórias de contadores de histórias em Santa Catarina, 2018, 213 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Programa Pós-graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2018.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOBSBAWM, E.; TERENCE, R. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil 2015**. 4. ed. Instituto Pró-livro, São Paulo, 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil 2019**. 5. ed. Instituto Pró-livro, São Paulo, 2020.

LEBOULANGER, M. L'oral comme aide à la lecture de textes narratifs. **Québec français**, Québec, n. 133, p. 71–73, 2004.

MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Literatura & Ensino).

MORAES, F. O. **Resgate da tradição oral**. In: SEMINÁRIO DE PSICOPEDAGOGIA “EDUCAR E CUIDAR”, 3., Vitória: Saberes, 2006.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus Editorial, 1990. (Novas Buscas em Educação; v. 38).

SCHWARTZ, C. M. Os sentidos da leitura. **Cadernos de pesquisa em Educação PPG-UFES**, Vitória, v. 12, n. 24, p. 25-50, jul./dez. 2006.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SILVA, S. M. A contação de história na educação infantil no desenvolvimento da habilidade da leitura. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, n. 105, jul. 2019.

SOUSA, L. F. de. **Práticas leitoras e contação de histórias**. In: CURSO FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA, Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018 (fascículo 8).

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagogia**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YUNES, E. A arte de contar histórias e as práticas de leitura. *In*: MORAES, F.; GOMES, L. **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012.

YUNES, E. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

Imagem: Pixabay



LEITOR, LEITURA E SEUS CONTEXTOS NA LITERATURA FANTÁSTICA

Márcia Ferreira Lisboa

Este estudo é produto da disciplina *Tópicos em usuários da informação: leitor, leitura e seus contextos*, ministrada pelos professores Lígia Maria Moreira Dumont e Ismael Lopes Mendonça no curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Foram também incorporados ensinamentos advindos da disciplina *Tópicos especiais em leitura literária I*, ministrada pela professora Luciane Alves Santos no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba.

Inicialmente, nos propomos a revisitar brevemente a tríplice relação entre leitor, leitura e seus contextos, embasando-nos nos pressupostos teóricos de Gabriel (2008), Dumont (2001), Jouve (2002), Chartier (1999), entre outros. Há uma vasta literatura acerca do tema, no entanto, nos detivemos em retomar pequenos recortes conceituais, relacionando-os. Em um segundo momento, à luz

das categorias *contexto*, *sentido* e *motivação*, postuladas por Dumont (2020), é proposta a análise do conto intitulado *Crianças à venda. Tratar aqui*, do livro *Sete ossos e uma maldição*, de Rosa Amanda Strausz (2013). Para adentrar neste universo ficcional, utilizamos teóricos como Santos (2019), Delbrassine (2006), Todorov (2006), Vax (1974) e outros. Durante a investigação prática, foi possível perceber como contexto e motivação estão imbricados e fortalecem os processos de identificação do perfil do leitor. As considerações finais apontam que a narrativa fantástica analisada utiliza de estratégias que atraem e despertam o interesse do jovem leitor, auxiliando-o nos processos de efetivação da leitura.

LEITURA, LEITOR E CONTEXTOS

De acordo com Rosângela Gabriel (2008), a leitura envolve a capacidade do ser humano de produzir sentido para os símbolos da língua. Para ocorrer a compreensão de um texto, é necessário que o leitor, ao decodificar o código linguístico, também se atente para o significado das palavras. O conceito de leitura, então, perpassa a relação *significante* e *significado*. Ler “é estabelecer uma relação entre grafema (sinal gráfico, ou seja, as letras do alfabeto) e fonema (os sons distintivos em um sistema linguístico), a partir da qual será possível a produção do significado” (GABRIEL, 2008, p. 74). Assim, para além da decodificação do código linguístico, o leitor deverá ser capaz de interpretar e, para tanto, é fundamental ativar os diferentes tipos de conhecimentos que possui, para associá-los ao ato da leitura.

Kleiman (2002, p.13) postulou sobre os conhecimentos prévios que adquirimos ao longo da vida para a efetivação da leitura, entre eles, podemos citar o conhecimen-

to linguístico, textual e de mundo. Por exemplo, conhecer a língua, o gênero textual e possuir uma bagagem leitora, tudo isso tende a corroborar para a construção mais assertiva de significados do texto. O leitor se torna proficiente ao adquirir habilidades, que são construídas durante o processo de alfabetização e letramento. Para Soares (2009, p.45), ser letrado ultrapassa a mera decodificação do código linguístico, pois não basta apenas ler e escrever, mas sim incorporar as práticas de leitura e escrita, fazendo uso competente dessas práticas na sociedade. Nessa perspectiva, o leitor proficiente é definido como “exatamente aquele para o qual a decifração do código não é mais um obstáculo e que, por isso, pode voltar toda a atenção para a produção de sentido” (GABRIEL, 2008, p. 76).

Atento à relação leitura e leitor, Chartier (1999) destaca o papel deste sujeito como produtor de significados. Apesar de sua liberdade, há que se ressaltar os limites textuais pelos quais acontece a interpretação leitora:

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. Toda 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 não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler (CHARTIER, 1999, p. 77).

É importante lembrar que a produção de significa-

dos realizada pelo leitor só acontece de forma eficiente a partir do que Jouve (2002, p. 70) chama de “pontos de ancoragens da leitura”, ou seja, aqueles pontos em que se visualizam as passagens mais explícitas do texto. Dessa forma, de acordo com o autor, o texto seria composto por dois espaços: espaços de certeza e espaços de incerteza. O primeiro restringe-se às passagens expressas, claras da narrativa, isto é, àquelas que não causam dúvidas para o leitor; e o último refere-se àquelas passagens que possuem informações implícitas, incertas, não ditas, em que o leitor precisa fazer operações mentais cognitivas de inferências e gerar sentido.

O texto se configura, então, nos dizeres de Umberto Eco (2002), como uma “máquina preguiçosa”, expressão pelo autor cunhada para representar a cooperação do leitor junto ao sentido do texto, que necessita da colaboração – atenção, perspicácia, postura ativa – do leitor para entrar em funcionamento, superando os pontos de incertezas, ou seja, aqueles trechos obscuros e/ou ambíguos codificados intencionalmente pelo autor. Nesse sentido, por meio das inferências do leitor, a “máquina preguiçosa” textual rompe a inércia, sobretudo observando-se as marcas expressas contidas na narrativa, em que os pontos de ancoragem, acionados pela leitura, possibilitam por cada leitor a interpretação do texto.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao *contexto*. Conforme Dumont (2001, p. 44): “A compreensão de um texto a ser efetivada pela leitura crítica, enreda-se na percepção das relações entre o texto e o contexto”. O termo *contexto*, segundo Koch e Elias (2009, p. 81), abrange:

[...] a situação de interação imediata (o entorno sociopolítico-cultural), além do contexto socio-cognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais, pois engloba todos os tipos

de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, quando se pensa em contexto, vários elementos entrelaçam-se, como o momento histórico (político, social, econômico e cultural) da obra, bem como todos os conhecimentos construídos pelo indivíduo ao longo da vida. Esses conhecimentos podem estar registrados desde a superfície textual até as camadas mais profundas, que não passarão despercebidas pelo leitor proficiente, isto é, aquele leitor que possui a capacidade de fazer inferências de análise de acordo com os seus conhecimentos, tirando as próprias conclusões do que lê. A interação entre autor, texto e leitor também age e influencia a produção de sentido, levando em consideração o lugar que cada um ocupa na sociedade.

Nas palavras de Dumont (2001, p. 44):

As implicações do contexto onde se produz uma ação e onde 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, devem 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 nesses atores valores decorrentes da comunidade.

Assim, a conjunção de três diferentes contextos, como a autora reflete, pode agir sobre a ação da leitura, a saber: o contexto em que se insere o autor, o que se insere a obra (que não necessariamente coincide com o do autor, mas o influencia fortemente) e, por fim, o que inclui o leitor, ou seja, a sua visão de mundo, seus co-

nhecimentos no ato da recepção. Neste capítulo, iremos nos deter mais precisamente ao contexto de recepção do texto literário. Percebemos que o arcabouço teórico sobre leitura, leitor e contexto é muito vasto e o que pretendemos destacar é que a leitura é um processo complexo que envolve inúmeras operações e habilidades. Assim, para que o leitor consiga realizar a sua interpretação, é necessário que ele observe o contexto e as marcas linguísticas expressas no texto. Notamos, portanto, a importância dos contextos na construção de sentido do texto.

Feita essa alusão aos tópicos leitura, leitor e contexto, passamos a explicitar as categorias que pretendemos utilizar para empreender a análise do conto fantástico selecionado, *Crianças à venda. Tratar aqui* (STRAUSZ, 2013). Esse é um tipo bem específico de literatura de ficção, cujo um dos fatores é o caráter sobrenatural ou inverossímil que predomina na narrativa. Para tal, buscamos no capítulo intitulado *Construtos próprios sobre leitura na Ciência da Informação*, de Dumont (2020), três pontos de acesso para a “efetivação e introjeção de conhecimentos pela leitura” (DUMONT, 2020, p. 32). São eles:

- 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 (DUMONT, 2020, p. 32, destaques da autora).

Destarte, utilizaremos esses três pressupostos teóricos para direcionar a nossa leitura do referido conto, tentando perceber os apontamentos típicos da literatura fantástica que se fazem presentes na trama escrita por Strausz (2013). Para fins didáticos, a ordem selecionada

foi separada em “motivação” e “contexto” e, posteriormente, haverá uma seção dedicada especificamente ao “sentido”. É importante frisar que, no ato da leitura, esses três componentes (motivação, contexto e sentido) atuam conjuntamente, conforme Dumont (2020), podendo proporcionar melhor compreensão do fenômeno da efetivação da leitura e da apropriação do conhecimento.

MOTIVAÇÃO E CONTEXTO NA LITERATURA FANTÁSTICA

Rosa Amanda Strausz é uma autora brasileira contemporânea, muito reconhecida por sua produção literária voltada para o público infantil e juvenil, possuindo diversas condecorações, como o Prêmio Jabuti, Revelação e João-de-Barro, entre outros. Segundo Gens (2013, p. 112), as temáticas tratadas pela autora “apostam na veia do horror fortemente”. O conto selecionado, *Crianças à venda. Tratar aqui*, figura entre os preferidos do público juvenil (LISBOA, 2016, p. 80). Além disso, por perceber o arrebatamento do jovem por esse tipo de literatura, as editoras, cada vez mais, privilegiam o gênero. Nesse sentido, de acordo com Santos (2019, p. 63-64):

Contemporaneamente, os temas cultivados no Pré-Romantismo europeu têm-se traduzido em verdadeiros sucessos editoriais. Licantropia, vampiros, espectros sinistros, seres insólitos e macabros voltaram triunfalmente à cena e, remodelados por novas técnicas narrativas, ocupam a primazia do mercado editorial voltado para crianças e jovens. À medida do crescente interesse dos leitores, as editoras brasileiras têm alimentado sistematicamente as prateleiras das livrarias com novas coleções e séries nacionais e estrangeiras – a exemplo do selo Fantástica, lançado em 2014, pela editora Rocco – volta-

das especificamente para a literatura fantástica, a ficção científica e a fantasia, e com público definido: jovens e os *young adults* (YA).

A importante contribuição trazida por Delbrassine (2006) sobre a recepção juvenil pode explicar o interesse que a literatura fantástica desperta nesse público. Existem “meios narrativos que permitem atrair o leitor relutante para um texto e captar a sua atenção” (CHAMBERS, 1977 *apud* DELBRASSINE, 2006, *online*, tradução livre). Essas “estratégias de sedução do leitor” (DELBRASSINE, 2006, *online*, tradução livre) caracterizam-se sobretudo pela “tensão” e “proximidade” trazidas para o jovem leitor. Essa tensão é vista como “antes de tudo psicológica, voltada para a revelação da vida interior e a participação nas questões intangíveis” (DELBRASSINE, 2006, *online*, tradução livre). Ela acaba por aproximar ainda mais o leitor ao personagem, que tende a criar uma percepção até mesmo fílmica da narrativa, como a concretização de uma experiência pessoal.

A estratégia de tensão que parece funcionar no centro dos romances dirigidos a adolescentes, tem pouco em comum com a concepção tradicional de suspense e, além disso, os meios implementados diferem radicalmente: o recurso preferencial o “discurso” e o predomínio da focalização no herói criam no leitor a sensação de se aproximar de uma experiência pessoal e interior cujo interesse está no seu imediatismo, reproduzindo de maneira bastante próxima as condições do “vivido” televisivo (DELBRASSINE, 2006, *online*, tradução livre).

A tensão do leitor pode advir também da atmosfera que envolve a literatura fantástica, na qual o sobrenatu-

ral, as sensações de medo e a emoção perante o desconhecido estão presentes. O medo, “emoção mais antiga e mais forte da humanidade” (LOVECRAFT, 2007, p. 13), está no cerne das forças entre o conhecido e o desconhecido e, tensionado pelos dois mundos estão as personagens-leitores. Tal designação é utilizada para referenciar o processo de identificação estabelecido entre o leitor e a personagem, mas não a incorporando. O leitor estaria, então, em face dessa aproximação, identificando-se com aspectos e contextos vivenciados pela personagem.

Ao pensarmos no contexto de recepção da obra, destacamos que as narrativas do livro *Sete ossos e uma maldição*, de Rosa Strausz (2013), foram direcionadas para o público juvenil, além do gênero já despertar o interesse desse público-alvo, e a idade dos personagens estar próxima da faixa etária deles, o que também contribui para a motivação da leitura. Tal linguagem-contexto faz com que, muitas vezes, o leitor se projete em um dado personagem. Outro fator que facilita a conexão com o público é retratar os anseios, valores, ideais dos adolescentes, o que funciona também como o motivo de sua leitura junto ao referido público que, por sua vez, compartilha dos mesmos sentidos codificados na trama.

A adolescência se apresenta “como uma representação social, um ideal das sociedades, e abarca uma intrincada rede de valores” (GREGORIN FILHO, 2011, p. 15). Nessa mesma linha de raciocínio, postula Dumont (2020, p. 33-34):

[...] 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 possi-

bilidades 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 construção da narrativa, como se verá a seguir, insere o leitor no universo ficcional, mas aí há essa deformação criadora citada por Cândido (1993 *apud* DUMONT, 2020), pois ao mesmo tempo que a narrativa retrata fatos que poderiam ser atribuídos ao cotidiano, existem outros que podem levar o leitor a questionar se tais acontecimentos não passam de uma ilusão equivocadamente percebida pela personagem. De acordo com Todorov (2006, p. 148):

Somos assim conduzidos ao âmago do fantástico. Num mundo que é bem o nosso, tal qual o conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar. Aquele que vive o acontecimento deve optar por uma das soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, um produto da imaginação, e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são. Ou então esse acontecimento se verificou realmente, é parte integrante da realidade; mas nesse caso ela é regida por leis desconhecidas para nós. Ou o diabo é um ser imaginário, uma ilusão, ou então existe realmente, como os outros seres vivos, só que o encontramos raramente. O fantástico ocupa o tempo dessa incerteza [...].

Com isso, ao tentar definir o fantástico, Tzvetan Todorov (2006) traz essa perspectiva daquilo que, primeiramente, é conhecido, isto é, nos é familiar e pertencente

ao nosso cotidiano, mas, posteriormente, por meio de um acontecimento inexplicável, esse aparente real é “fraturado”. Entre os mundos dados, aparece a hesitação tanto no plano interno, em que os próprios personagens questionam os acontecimentos insólitos, quanto no plano externo, pelos impactos que a narrativa desperta no leitor (CAMARANI, 2014). Os caminhos a escolher pelo leitor estão postos pela literatura fantástica: a explicação natural ou sobrenatural, dada pela narrativa e preferida pelo leitor, influirá na interpretação, assim como na fruição do texto.

SENTIDO EM “CRIANÇAS À VENDA. TRATAR AQUI”

Na narrativa do conto *Crianças à venda. Tratar aqui* (STRAUSZ, 2013), percebemos que a autora explora o fantástico, além de temas sociais que, por si só, já seriam suficientes para a produção da narrativa. Como dito, notamos que as estratégias utilizadas dessa construção textual repercutem muito positivamente entre os leitores juvenis. Nesse viés, como leciona Vax (1974, p. 10-11):

Desde logo o leitor moderno não pergunta a si próprio se a narrativa é verdadeira. Sabe que a história é imaginada, pelo autor lhe chamar de conto. [...] uma narrativa que seduz é uma narrativa bem apresentada, bem contada, em que os lances teatrais se encontram habilmente preparados, uma narrativa que deve seu encanto à arte da oratória, ao tom de convicção do narrador. Dividido entre o desejo de adesão ao verdadeiro e a sedução do imaginário [...].

No conto em análise, percebemos como a expectativa de uma situação “natural”, mais próxima da realidade, é quebrada já pelo título, que remete à seção de classifica-

dos de jornais em que se anunciam produtos para a venda. Sugere-se aí um possível impacto e indignação para o leitor, ao verificar que crianças são anunciadas como mercadorias. A condição de reificação do ser humano se consolida ainda como uma ferida social exposta para além da ficção. Na sequência, o narrador apresenta a matriarca da família, expondo o ponto de vista patriarcal da sociedade:

Todos disseram que Marialva era louca e desalmada quando ela pôs os filhos à venda. Até o padre tentou demovê-la de ideia tão cruel. Mas nada adiantou. A mulher era obstinada. “Quero que eles tenham um futuro melhor que o meu”, ela repetia (STRAUSZ, 2013, p. 9).

Contrapondo-se ao olhar alheio, o narrador imprime a sua própria percepção e denuncia o moralismo codificado no trecho anterior:

Olhando bem para o lugar, quem poderia condená-la? Um casebre miserável, perdido numa curva do rio, sem eletricidade, sem comida, sem dinheiro, sem remédio, sem nada por perto. Tinha parido nove filhos. Só restavam cinco quando decidiu vendê-los. Não queria mais ver criança morrendo de fome e doença em seus braços sem que pudesse fazer nada para impedir (STRAUSZ, 2013, p. 9).

Nessa perspectiva, inicialmente o leitor já se depara com a primeira decisão a tomar: como analisaria, entenderia essa mãe? No discurso do conto, são apresentadas a tese “louca e desalmada” e a antítese “quem poderia condená-la?”, cabendo à perspicácia leitora, no ato da leitura e divagação, a construção de sua síntese. O posicionamento do leitor, entre a condenação inicial de Marialva

e a relativização da atitude materna em detrimento da gravidade do contexto socioeconômico vivenciado, refletirá o grau de proficiência alcançada – se ele for de ainda pouca proficiência, causará maior obediência aos sinais dados pelo autor.

Mesmo que a tensão inicial não seja o foco da narrativa, o materialismo da matriarca favorece o resultado da sequência de ações. Marialva parece ser a grande vilã da história, mas o mal, a ser revelado pelo sobrenatural na trama, também conquistará espaço, mesmo que acentuando, ainda mais, a tirania da progenitora. Nesse sentido, comparando o romance policial e o fantástico, Vax (1974, p. 17) afirma existir uma “afinidade entre o criminoso e o monstro fantástico. Ambos inspiram uma reprovação moral misturada com uma espécie de horror supersticioso”. A concorrência, portanto, entre a vilã e o monstro fantástico que surgirá na história são ingredientes que tornam a narrativa ainda mais instigante.

Na sequência, é desenhado o histórico das partidas de três dos seus filhos: primeiro Tião, depois Francineide e, em seguida, Ronivon, cada qual a um destino: Estados Unidos, Rio de Janeiro e Curitiba, respectivamente. A venda das crianças rendeu à Marialva a “farta” compra de “uma cabra, três galinhas, um cobertor para as noites frias, sabão de tomar banho e uma panela nova” (STRAUSZ, 2013, p. 9). O humor, aqui, pode aparecer a conta gotas, se considerarmos o absurdo da situação. Mas talvez ressoe mais alto a crítica ao quanto “valem” as pessoas na contemporaneidade, o que reforçaria o viés social da trama. Ou seja, “valem” quase nada, uma mercadoria barata, tal como é desvalorizada a sua mão de obra pelo capital.

Feita a contextualização do passado dessa família, a narrativa apresentará a situação atual: a venda do próximo filho, Fabiojunio, que, seguindo a lógica mercantil,

“já estava encomendado por uma família que vivia em Cruz Alta, uma cidade próxima” (STRAUSZ, 2013, p. 10). A preocupação da progenitora era deixar o menino apresentável aos compradores, enquanto Fabiojunio, em sua inocência, “olhava os preparativos meio assustado. Mas as fotos dos irmãos [os três vendidos] cercados de conforto, carinho e comida já o tinham convencido” (STRAUSZ, 2013, p. 10) e encorajado a mãe a concretizar o ato.

No conto, é interessante observar que a situação de “normalidade” inicial – destacada pela crítica social – fica mais intrigante quando sobrevém o acontecimento sobrenatural, que rompe, mais uma vez, com o previsto. No princípio, o sobrenatural vai emergindo como pano de fundo, lentamente. Simara, a irmã mais velha que escapou de ser vendida porque a mãe não lhe enxergava atributos, nota algo estranho nos novos pais do irmão:

– Mãe, a senhora não achou esses dois aí meio esquisitos, não? – perguntou a menina assim que o carro sumiu na estrada.

– Bobagem, menina. Rico é tudo estranho mesmo.

Mas, no fundo, achou que a filha tinha razão. Não sabia dizer direito o que era – se a expressão meio vazia do casal, o jeito que eles tinham de olhar, meio fixo, sempre para frente, a maneira de se moverem, lenta demais.

Bobagem, repetiu mentalmente. Eram os mais ricos, os que tinham pago mais caro. Olhou para as notas em cima da mesa. Dava para comprar um monte de sabão e botar Simara para lavar roupa para fora (STRAUSZ, 2013, p. 10).

No excerto, a irmã mais velha de Fabiojunio faz a primeira constatação: algo está errado. A significação do nome da menina revela o seu papel na narrativa: Simara

é “a que guarda”, “a que vigia”, “a que está atenta”. Apesar do texto não ser produzido em primeira pessoa, ele atinge a construção da identidade com o leitor, por meio da personagem Simara. Assim como a menina, o leitor pode sentir-se como um detetive em perseguição de pistas inerentes ao descobrimento da verdade. O leitor pode também assumir o julgamento moral representado no começo da trama, pois Simara condena a atitude da mãe, ela não a relativiza.

Neste ponto da narrativa, os aspectos de “tensão” e de “proximidade” (DELBRASSINE, 2006, *online*) são introduzidos. Para a mãe, o estranhamento de Marialva pelas feições dos novos pais de Fabiojunio é facilmente afastado pelo ganho financeiro. Era só não dar ouvidos a Simara, como se lê no trecho a seguir:

O problema era justamente a filha, que não parava de tagarelar. Menina inconveniente. Tinha dez anos, só por isso não dava mais para vendê-la. Ninguém queria criança grande assim. Pois que ficasse quieta e ajudasse a fazer o dinheiro render – porque aquele era o último [filho] (STRAUSZ, 2013, p. 10).

Antes de completar um mês da venda de Fabiojunio, a mãe recebeu uma carta contendo mais dinheiro e uma foto do filho. Marialva sentiu-se irradiante, ao passo que Simara mantinha-se desconfiada a examinar a fotografia. “Na foto, o menino estava de pé, em meio a um imenso jardim sem flores, mas com o gramado muito bem cuidado, ao fundo do qual se via um casarão com a fachada ornamentada [...]. Parecia triste” (STRAUSZ, 2013, p. 11). Jardins e casarões são cenários recorrentes na literatura fantástica, o que pode fazer com que o leitor proficiente perceba o presságio e antecipe alguns acontecimentos. A

previsão pode se confirmar ou não na história, e a memória do que aconteceu pode criar a expectativa do que poderá acontecer (JOUVE, 2002).

De toda forma, Simara, atenta aos detalhes, principalmente quanto ao semblante do irmão, relaciona a fotografia a outras já conhecidas, tornando-se ainda mais intrigada. Afinal, todos os seus irmãos “enviavam fotos em que apareciam cercados de brinquedos, em parques, comendo doces, rindo, abraçados com a nova família. Fabiojunio não” (STRAUSZ, 2013, p. 11). Passado outro mês, mais um envelope com dinheiro, foto e sem bilhete, e a expressão do menino ainda mais pálida e tristonha.

Entre os elementos já mencionados, outros destacam a presença do insólito na narrativa: o ambiente luxuoso, porém antiquado e soturno, e a expressão sempre ausente, mortiça e imóvel de um olhar que “parecia fixar-se num ponto impossível, distante, muito além da realidade” (STRAUSZ, 2013, p. 12). Intrigada com isso, Simara procura o padre para pedir-lhe uma lupa. “Nem precisou procurar muito. Bastou-lhe focalizar os olhos do irmão para encontrar a explicação de sua expressão vazia: estavam furados. No lugar das córneas, havia apenas dois buracos negros, redondos e perfeitos” (STRAUSZ, 2013, p. 12).

Aqui a suspeita é confirmada. A ausência dos olhos de Fabiojunio deflagra o encontro com o desconhecido. Nesse viés, a arte fantástica é introduzida por “terrores imaginários no seio do mundo real” (VAX, 1974, p. 9), em que a protagonista e, por consequência, o leitor se deparam com a invasão súbita do sobrenatural. A literatura fantástica é forjada, assim, nessa atmosfera angustiante e inquietante, em que o clima de suspense favorece uma sensação de arrepio, o sentimento de medo. Apavorada, Simara chama o padre, e ambos seguem em busca do irmão, na cidade de Cruz Alta.

A figura do pároco é costumeiramente vista como aquela clássica, capaz de lidar com o sobrenatural. Mas as aparições de padres nas narrativas de Strausz também não deixam de carregar, por vezes, um humor irônico. Simara e o padre André se encaminham para a cidade onde estava o irmão, portando “uma pesada cruz de prata, um vidro de água benta e o dinheiro da passagem de ôni-bus” (STRAUSZ, 2013, p. 12). Primeiro, param na igreja da cidade e conversam com o padre Leal, da localidade, sobre a possibilidade de tratar-se de um caso de bruxaria. Apesar do padre Leal conhecer bem a região, fica perplexo ao ver o endereço que procuravam, pois não existia. “A rua não passava de uma velha estrada abandonada” (STRAUSZ, 2013, p. 13). A situação fica ainda mais tensa quando ele verifica as fotografias:

O velho pároco examinou as fotos com as mãos trêmulas enquanto ouvia o relato da história feito por Simara. Por fim, deteve-se na que mostrava Fabiojunio no jardim. Após observá-la por alguns instantes, mergulhou a cabeça entre as mãos, murmurando:

– Não consigo acreditar...

Simara não se conteve e perguntou:

– O senhor conhece essa casa?

O religioso deu um profundo suspiro. Estava pálido e limitou-se a acenar afirmativamente com a cabeça. Mal conseguia falar.

Mas a menina era determinada. E não queria perder mais tempo.

– Então, nos leve até lá. Acho que meu irmão está correndo perigo.

O religioso limitou-se a balbuciar:

– Seu irmão está morto (STRAUSZ, 2013, p. 14).

Mesmo assim, decidem ir ao endereço da carta. O trajeto de chegada ao local é descrito como um lugar

ermo, de difícil acesso, em que parte do caminho deve ser percorrida a pé. Quando enfim chegam, veem um terreno abandonado, inóspito, aparentemente amaldiçoado. Simara se assusta ao ver a cena. De longe reconhece “o casarão ornamentado. No entanto, à sua frente, erguia-se uma ruína, abandonada havia muitos anos em meio ao terreno desolado” (STRAUSZ, 2013, p. 15). Ela percorre toda a casa, buscando identificar nas ruínas as lembranças do que vira nas fotos. Vax (1974, p. 44) alerta que, na narrativa, “o tempo fantástico, mantendo-se rectilíneo, pode tornar-se reversível”. Por isso, com perplexidade, Simara põe-se a reconhecer o espaço modificado pela reversibilidade do tempo. Assim:

Cada vez mais transtornada, percorreu todos os cômodos do térreo até sair no pátio dos fundos, de onde podia se ver um antigo cemitério familiar e nove tumbas.

Correu para lá.

Não teve dificuldade em reconhecer o estranho casal que levava seu irmão nas fotografias amareladas que decoravam as duas primeiras sepulturas. Ali, estava a data da morte deles, ocorrida cerca de cinquenta anos antes. Próximos das tumbas principais – as mais ricas e enfeitadas – havia sete pequenos jazigos. O último era evidentemente recente e foi para ali que Simara correu. Sobre o túmulo, um nome: Fabiojunio, a última foto que tinha sido enviada à família e a data: apenas uma semana atrás (STRAUSZ, 2013, p. 15-16).

O que parece ser o desfecho da história, a descoberta da morte do irmão por uma situação inexplicável, na verdade, tem implicações ainda mais surpreendentes. A trama configurada no conto tensiona o leitor até o último momento. Ao regressar transtornada para a casa de

sua mãe, a protagonista recebe de Marialva a notícia da chegada de uma nova carta:

Simara avançou para o envelope. A primeira coisa que viu foi a foto. Uma foto dela, vestida com roupas elegantes e antiquadas, de pé, braços estendidos ao longo do corpo, no pátio dos fundos da casa, onde havia o cemitério, embora a foto não mostrasse cemitério algum. Só um bonito jardim, com o gramado muito bem cuidado e árvores frondosas ao fundo.

Antes que pudesse se recuperar do susto, a mãe perguntou:

– Leu a carta? Eles ficaram encantados com você!

E completou, sorridente:

– E vêm buscá-la hoje mesmo, à noitinha. Você nem imagina como me pagaram bem!

Diante do olhar apavorado da menina, Marialva franziu o cenho e engrossou a voz:

– Já para o banho. Está na hora de você também aprender a ser chique (STRAUSZ, 2013, p. 16-17).

O conto termina sem trazer o desfecho final, como acontece normalmente na literatura fantástica; caberá ao leitor inferir, caso queira, o que acontecerá com a protagonista – mais uma colaboração dele à trama, talvez a última, conforme Eco (2002) pensa sobre o poder dos sujeitos de atribuir sentidos ao texto ficcional, “máquina preguiçosa”. A predição poderá apontar para o mesmo fim trágico que levou o irmão ou, ao contrário, trazer um final feliz, surpreendente, tal como a própria fantasia com a qual a narrativa se investe. Tais inferências apontadas no conto exemplificam, portanto, o destaque deste subitem de capítulo chamado “sentido”, ressaltando neste fator as ações de inquirição, de memória cognitiva, de realidade ou fantasia, de deduções e de possíveis conclusões, acarretadas por um conto de ficção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários pensadores e suas teorias foram citados, na tentativa de demonstrar e exemplificar o fenômeno da ação sociocultural da efetivação da leitura, como acontece com o conto classificado como juvenil da literatura fantástica. Na análise da escrita, foi possível pinçar algumas passagens que, relacionadas aos conceitos, são dadas a dois fatores basilares tidos como primordiais para a efetivação do ato da leitura, a saber: contexto e sentido.

Tal informação não somente contextualiza a narrativa em questão, mas talvez sirva como o motivo de sua leitura junto ao público que, por sua vez, poderá compartilhar dos mesmos sentidos codificados na trama. A construção da narrativa tem a capacidade de inserir o leitor dentro do universo ficcional. Esse “inserir” às vezes dá a entender que o leitor esquece do seu próprio contexto, o que é muito controverso, não comprovado. Somente no desejo de um leitor idealizado, é que Eco (2002) afirma ser esse tipo de leitor o sonho dos autores. Mas, em princípio – e, às vezes, para o entendimento –, o leitor se insere mesmo nos meandros da trama, seja por lazer ou por fruição, mas sempre tendo ao fundo o seu contexto.

Conforme vimos, a vontade do leitor, isto é, a sua motivação, seja inicial ou despertada durante a leitura do conto, bem como os contextos de recepção – aqueles elaborados pelo autor – corroboram para a construção de sentido do texto literário. Nessa abordagem, à luz do modelo postulado dos três componentes da efetivação da leitura – motivação, contexto e sentido –, é possível entender uma certa predileção juvenil, observada na pesquisa de Lisboa (2016) e, dessa autora, na sua prática profissional de leitura em escolas. Destacamos, por exemplo,

uma possível indignação do leitor, ao verificar crianças sendo anunciadas como produtos. Alguns alunos podem interpretar que a mãe estava vendendo seus filhos porque precisava, já outros interpretam como uma atitude criminosa da mãe. Porém, os julgamentos dependem do nível de proficiência que o leitor se encontra, pois necessita captar, nas entrelinhas, as pistas inseridas no desenrolar da narrativa e analisá-las – um trabalho quase que de detetive, como já ilustrado.

O conto de ficção fantástica, a exemplo do analisado, certamente é uma vertente literária que estimula a imaginação dos leitores ao misturar elementos da realidade com os da fantasia, despertando tensões e temores, sem que se desprezem os conselhos (informações, denúncias) que esse gênero pode trazer à vida cotidiana. Dentre os quais, ressalta-se aqui o rico universo das vivências sociais e familiares, com as suas relações de afeto, mas também com as fantasmagorias “reais”, provenientes das desigualdades de gênero e de classe que nos afligem.

REFERÊNCIAS

CAMARANI, A. L. S. **A literatura fantástica**: caminhos teóricos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CHARTIER, R. O leitor: entre limitações e liberdade. In: CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999. p. 75-95.

DELBRASSINE, D. Deux stratégies de séduction du lecteur dans le roman contemporain adressé aux adolescents. In: DELBRASSINE, D. **Le livre pour enfants**: regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006.

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

DUMONT, L. M. M. Contexto, leitura e subjetividade. **Transinformação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 43-47, jan./jun. 2001.

ECO, U. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa no texto narrativo**. Tradução Attilio Cancian, São Paulo, Perspectiva, 2002.

GABRIEL, R. A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo. **Signo**, Santa Cruz do Sul, ago. 2008.

GENS, R. Enfrentando o horror: narrativas de susto para crianças e jovens. In: GARCÍA, F.; PINTO, J.; OLIVEIRA, M. de (org.). **As arquiteturas do medo e o insólito ficcional**. Rio de Janeiro: Caetés, 2013. p. 108-116.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009

LISBOA, M. F. **O diário de leituras no ensino fundamental: um incentivo ao letramento literário**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LOVECRAFT, H. P. **O horror sobrenatural em literatura**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

SANTOS, L. A. Sete ossos e uma maldição: o rastro do fantástico na literatura juvenil brasileira. **Miscelânea**, Assis, v. 26, p. 63-74, jul./dez. 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STRAUSZ, R. A. **Sete ossos e uma maldição**. São Paulo: Global, 2013.

TODOROV, T. A narrativa fantástica. *In*: TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VAX, L. **A arte e a literatura fantásticas**. Lisboa: Arcádia, 1974.



LIVROS E LEITURAS EM UMA BIBLIOTECA PARTICULAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE COLECIONISMO E CULTURA ESCRITA

Diná Marques Pereira Araújo

A biblioteca, enquanto espaço de memória da cultura escrita, revela diversas faces e fases da história do livro e da leitura, que podem ser observadas, por exemplo, a partir da perspectiva do *coleccionismo*. Em uma tentativa de verticalização dessa abordagem, o estudo de uma biblioteca particular pode ter como objeto as marcas impostas em seus livros a partir das práticas de leitura. Para além das marcas do tempo, as marcas de usos do livro na biblioteca particular revelam a construção intelectual do lugar do livro na estante, marginalias que sinalizam para os gestos da escrita e registros das leituras e, ainda, permitem a identificação das memórias de uso dos textos. Tais marcas são os laços que revelam práticas do colecionador com seus livros e ajudam a entender os lugares e os significados dos livros em determinada sociedade. Nessa perspectiva, as marcas de uso são também os feitos físicos que desvelam os percursos intimistas de

um leitor com seus livros e, especialmente, quais foram os textos escolhidos para leituras e quais foram aqueles esquecidos no ambiente privado da formação da coleção.

O presente texto é uma reflexão sobre o colecionismo e as práticas de usos e de circulação de livros em uma biblioteca particular, cujo objeto de análise é a coleção bibliográfica especial de Arduíno Bolívar¹, pertencente à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O colecionismo é uma das chaves de leitura adotada no presente texto para o estudo da vida cultural e social dos objetos em coleções e dos significados que podem ser evocados a partir do ato colecionador. O foco para as análises da biblioteca de Arduíno Bolívar foram os testemunhos gráficos (CHARTIER, 1999; 2003; 2011), inscritos em forma de marginalias, presentes em seus livros. Essas marginalias são interpretadas enquanto “pistas, sintomas, indícios” (GINZBURG, 2011; BENJAMIN, 2012) e, desse modo, elementos singulares para a compreensão das práticas de leitura de seu colecionador. A análise material dos livros fundamentou-se nos princípios da bibliografia material, a partir dos teóricos Bowers (1962) e Gaskell (1972).

COLECCIONISMO²

Colecionar é uma ação inerente ao ser humano em seu fazer ordenador dos objetos que os cerca, quer seja para utilidades em sua vida, quer seja para a satisfação de

¹ A biblioteca pessoal de Arduíno Bolívar foi doada para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1962. No mesmo ano, seu arquivo pessoal foi doado para a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). As pesquisas realizadas sobre a biblioteca de Bolívar podem ser consultadas em Araújo (2012; 2013; 2016).

² Esta seção é parte da pesquisa apresentada por Araújo (2017) no mestrado desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais.

desejos de distinção social, como por exemplo, a posse de livros. Colecionar objetos é, em essência, a resposta aos desejos que condicionam a posse, associados aos discursos que serão veiculados a partir de suas exposições.

Os fundamentos do colecionismo na contemporaneidade têm em Benjamin (2012) as raízes filosóficas e epistemológicas para a sua compreensão e reflexão. As demais teorias que seguem as mesmas perspectivas de Benjamin (2012), ao longo do século XX, podem ser identificadas nas obras de Baudrillard (1969; 2009), naquilo que se refere ao colecionismo no contexto da sociedade de massas, e de Pomian (1984; 1987; 1998), na abordagem da História Cultural.

Colecionar é um ato ordenador, direcionado para o objeto, inseparável dos discursos de quem decidiu coletar. As coleções, entendidas como razão e discurso (MARSHALL, 2005), materializam os pensamentos e os discursos que construíram as escolhas e os trajetos do colecionador, em seus diálogos com os tempos e com os contextos que vivenciou. Tal prática desvela discursos sobre a coleção e sobre seus objetos, materializando as relações “coleção-colecionador” e os significados de interação “coleção-objeto-herança” (BENJAMIN, 2012).

A partir das coleções e de seus objetos, é possível observar os fragmentos, os restos, as sobras e as partes da vida cultural da humanidade. Em Benjamin (2012), Baudrillard (1969; 2009) e Pomian (1984; 1987; 1998), pode-se refletir sobre as ordens e as desordens inerentes ao colecionismo, enquanto um dos modos de sistematização de heranças culturais, que podem ser estudadas a partir da formação de coleções e das histórias dos seus objetos. As pesquisas sobre colecionismo permitem compreender as diversas práticas de coleta e de posse, que, por sua vez, proporcionam significados distintos de acordo com

o objeto e os contextos sociais e culturais de formação de cada coleção. A formação de coleções na história das bibliotecas possui significâncias múltiplas e contextos também diversos. No caso das bibliotecas particulares, o relato de Benjamim (2012) é um exemplo dos significados possíveis da formação de coleções privadas e da relação dos colecionadores com seus livros:

[...] a herança é a maneira mais pertinente de formar uma biblioteca. Pois a atitude do colecionador em relação aos seus pertences provém do sentimento de responsabilidade do dono em relação à sua posse. É, portanto, no sentido mais elevado, a atitude do herdeiro. Assim, a transmissibilidade de uma coleção é a qualidade que sempre constituirá seu traço mais distinto (BENJAMIN, 2012, p. 222).

Do ponto de vista dos interesses e das motivações sociais inerentes à coleção, as mensagens transmitidas por esse sistema (*a coleção*) refletem os diferentes significados e funções dos objetos que ela congrega.

Cada coleção é um teatro da memória, uma dramatização e uma mise-en-scène de passados pessoais e coletivos, de uma infância lembrada e da lembrança após a morte. Ela garante a presença dessas lembranças por meio dos objetos que evocam. É mais do que uma presença simbólica: é uma transubstanciação. O mundo além do que podemos focar está dentro de nós e através delas, e por intermédio da comunhão com a coleção é possível comungar com ele e se tornar parte dele (BLOM, 2003, p. 219).

As categorias dos objetos a partir de seus contextos culturais de existência, nos quais são definidos seus usos

e destinos, estão relacionadas ao que Pomian (1984) identificou como *semióforos* – os representantes do visível e do invisível das coleções ou dos objetos. Ao tratar sobre a utilidade e o significado dos objetos, Pomian (1984) aponta uma divisão interior no/do visível:

De um lado estão as coisas, os objetos úteis, tais como podem ser consumidos ou servir para obter bens de subsistência, ou transformar matérias brutas de modo a torná-las consumíveis, ou ainda proteger contra as variações do ambiente. [...] De outro lado estão os semióforos, objetos que não tem utilidade, no sentido que acaba de ser precisado, mas que representam o invisível, são dotados de um significado; não sendo manipulados, mas expostos ao olhar, não sofrem usura. A atividade produtiva revela-se portando orientada em dois sentidos diferentes: para o visível, por um lado; para o invisível, por outro; para a maximização da utilidade ou para a do significado. As duas orientações, embora possam coexistir em certos casos privilegiados, são, todavia, opostas na maior parte das vezes [*sic*] (POMIAN, 1984, p. 71).

Como afirma o autor, o livro é um exemplo privilegiado de coexistência dessas duas instâncias em um mesmo objeto. E, se alguém for capaz de reconhecer sua significância, ele pode ser identificado como um semióforo.

[...] qualquer objecto visível pode tornar-se um semióforo, e quase todos podem passar a ser uma coisa. É por isso que, legitimamente, não se podem encarar os objetos independentemente dos homens, que, ao servirem-se deles, lhes conferem funções e, no caso dos semióforos, significados. Mas pela mesma razão os homens e os seus comportamentos não poderiam ser

encarados sem os objectos de que se servem e que co-determinam o seu lugar na hierarquia social, os seus papéis e as suas identidades [sic] (POMIAN, 1998, p. 95).

Uma biblioteca particular, observada a partir da lente do colecionismo, tem, pois, o potencial de demonstrar as relações políticas, econômicas, sociais e culturais e os desejos que condicionaram sua construção. Ela revela os significados da cultura escrita em seu tempo e, pelas mãos de seu construtor, é, desse modo, um espaço de memórias e de esquecimentos – do visível e do invisível –, por isso relevantes para a história do livro e da leitura.

UMA BIBLIOTECA PARTICULAR

O advogado, jornalista e professor Arduíno Fontes Bolívar nasceu na cidade de Viçosa, Minas Gerais (MG), em 21 de setembro de 1873, e faleceu em Belo Horizonte (MG) no dia 13 de agosto de 1952. Foi no “curso de humanidades no Colégio do Caraça, onde [ele] desenvolveu forte inclinação pelo estudo das letras clássicas.” (MARTINS FILHO, 2013, p. 79). Após seu contato com os textos clássicos, Bolívar iniciou sua longa trajetória para a aquisição de livros e, assim, para a formação de sua biblioteca pessoal.

O livro, a leitura e a escrita, associados às suas atividades profissionais, foram os eixos que conectaram Bolívar ao circuito de atores da cultura escrita em seu tempo. Como jornalista, Bolívar participou de vários jornais, inclusive enquanto estudante da Faculdade de Direito de São Paulo. Em São Paulo, escreveu para o *Correio de São Paulo*, *Nação*, revistas do *Instituto Jurídico (A Evolução e Renascença)*. Em Minas, colaborou com jornais como *O progressista*, *O Movimento* e o *Diário de Minas*. Foi professor de português, na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte; de latim,

na Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais (UMG); de literatura, francês, história universal e história do Brasil, no Ginásio Mineiro e Colégio Arnaldo; de sociologia, na Faculdade de Ciências Humanas da UMG; e de história italiana, na Faculdade de Filosofia da UMG e na Faculdade de Filosofia de Santa Maria. Bolívar foi também um dos fundadores da Faculdade de Filosofia da UMG – onde foi catedrático de Literatura Latina –, e um dos fundadores da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da UMG, onde, no período de 1944 a 1951, atuou como professor da disciplina *Princípios de Sociologia Aplicados à Economia*. Ele ainda foi membro da Academia Mineira de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais (CASTRO, 2007; MARTINS FILHO, 2013).

Ao longo de suas atividades profissionais, Bolívar reuniu um arquivo pessoal com anotações, fichamento de textos, traduções manuscritas, textos datiloscritos, correspondências (pessoais e profissionais), recortes de jornais, documentos pessoais, fotografias, dentre outros; e, compondo seu arquivo pessoal, construiu uma biblioteca que constou de mais de 12.000 exemplares. Postais, correspondências e fotografias do seu arquivo pessoal documentam conexões com o universo das letras, das artes e dos intelectuais brasileiros no início do século XX. A história de Arduíno Bolívar:

[...] confunde-se com uma parte da história da cidade de Belo Horizonte. As casas de Bolívar, situadas à Rua Paraíba, 1.053, endereço que hoje não existe mais, e posteriormente à Avenida Augusto de Lima, 523, onde hoje está o Edifício Ouro Verde, foram palco de calorosas discussões políticas e locais de encontro de inúmeros artistas e escritores. Entre os freqüentadores [sic] desses ambientes, destacava-se a presença de Carlos Drummond de Andrade, aluno de la-

tim de Bolívar dos tempos do Colégio Arnaldo. Posteriormente, freqüentaram [*sic*] tais reuniões os escritores que formavam o grupo conhecido como os cavaleiros do apocalipse: Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Otto Lara Rezende e Hélio Pellegrino. Os artistas que vinham se apresentar em Belo Horizonte, principalmente os músicos, após suas apresentações nos teatros seguiam para a casa de Bolívar, sempre aberta a concertos e saraus (CASTRO, 2007, p. 8).

Nas marginalias dos livros de Bolívar, é possível verificar suas interações com intelectuais, suas relações de trabalho em instituições públicas de Minas Gerais e com os jornais brasileiros; seu convívio cultural dentro do contexto político da jovem capital mineira e, sobretudo, sua prática leitora. As **figuras 1 e 2**, na página seguinte, demonstram o convívio com alguns dos atores das letras e das artes de seu tempo. Pela análise das práticas de usos dos livros de sua biblioteca, fica evidente que o colecionismo não se restringia à supervalorização da raridade bibliográfica. Em sua biblioteca, os livros eram, principalmente, objetos para efetiva leitura, tendo em vista sua atuação como jornalista e professor. Bolívar escrevia profusamente em seus livros. Essas escritas, memórias de suas leituras, serão abordadas na seção seguinte.

O LEITOR E O COLECIONADOR

Arduíno escrevia notas de leitura nas páginas de seus livros – grifos, traduções, críticas sobre o texto e comentários –, algumas relacionadas com o texto do livro e outras sem nenhuma conexão com o texto. A **figura 3** (página 212) apresenta algumas de suas notas – uma delas é um texto manuscrito referente às suas leituras da obra

Figura 1 – Da esquerda para a direita: Guignard, Portinari, Arduíno Bolivar, Santa Rosa e José Portinari.



Fonte: Mafra; Rondon (2003); acervo do Centro de Memória da PUC/MG.

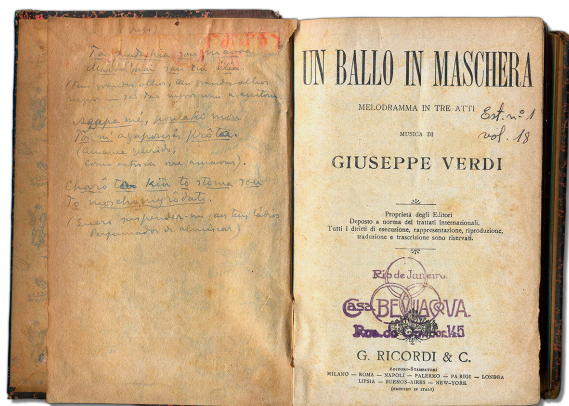
Figura 2 – Da esquerda para a direita: Lucia Machado de Almeida, Thereza Christina Bolivar, Monteiro Lobato, Godofredo Rangel e Arduíno Bolivar.



Fonte: Mafra; Rondon (2003); acervo do Centro de Memória da PUC/MG.

Un ballo in maschera, de Giuseppe Verdi, e outro refere-se à notação: *Est. n.º. 1 Vol. 18*. A **figura 3** demonstra, ainda, na página de rosto, uma marca de circulação: o carimbo da livraria onde o livro foi adquirido.

Figura 3 – Verso da folha de guarda volante com tradução manuscrita por Bolivar. Página de rosto com a notação de *Est. n.º. 1 Vol. 18*.



Fonte: a autora, 2013.

Tendo em vista as apropriações, invenções e produção de significados que a leitura enseja (CHARTIER, 1999), nos livros da biblioteca de Bolivar, há indícios das apropriações e dos modos de leitura de seu colecionador. Dentre eles, podem ser destacados: (a) um pedido de perdão, em forma de bilhete, para a Igreja Católica por ele ter lido livros que estavam no *Index Librorum Prohibitorum*³; (b) comentários em forma de marginalias, impostas nas páginas dos livros, que demonstram estudos iniciais de textos literários clássicos; (c) marginalias de livros

³ Não há, ainda, como afirmar se o pedido foi entregue para a Igreja.

que refletem a construção do texto que seria publicado como crítica literária em jornal, nas semanas seguintes; (c) marginalias (longas) que compõem grandes trechos de notas de tradução de textos clássicos; e (d) marginalias (curtas) indicando que o livro não seria lido ou que deveria ser encadernado. Essas práticas leitoras de Bolívar – materializadas em seus livros com lápis, caneta e entusiasmos – são indissociáveis de seu gesto colecionador.

Assim como destaca Chartier (2014) sobre os autores que se tornaram arquivistas de si mesmos, Bolívar arquivava as percepções de suas leituras em forma de marginalias, em seus livros. Algumas dessas marginalias demonstram sua pouca receptividade com alguns livros que ganhava de escritores; sua impaciência com a falta de conhecimento de um aspirante a escritor; e suas percepções sobre os autores e os temas. Ele não compartilhou muitas dessas suas memórias de leituras nem em suas correspondências ou mesmo em suas críticas nos jornais.

Dentre as ordens que Bolívar estabeleceu para sua biblioteca, a encadernação de vários livros em um mesmo códice é uma das características materiais mais marcantes. Enquanto um colecionador que reunia objetos para estudos, trabalho e prazer da leitura literária, como já citado, a sua biblioteca não tinha um perfil de uma *bibliofilia* que ostenta exemplares com encadernações de luxo e tiragens especiais. Para Andrade (1973, p. 3):

[...] a biblioteca de Arduíno, em que reinava a grata desordem dos eruditos pobres, mas amorosos, espelhava outra feição do seu espírito: saber importava-lhe mais do que mostrar saber. Encadernava livros díspares no mesmo volume, que o dinheiro não dava para discriminações. Lia tudo, queria guardar tudo, até mesmo a produção delirante dos modernistas.

A biblioteca de Bolívar, doada para a UFMG em 1962, foi o acervo fundador do Instituto de Humanidades Arduíno Bolívar, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da universidade. Nos anos seguintes, com o encerramento das atividades do Instituto, a biblioteca recebeu o nome de *Coleção Arduíno Bolívar* e foi transferida para a biblioteca da FAFICH. Somente na década de 1980, a coleção foi transferida para o prédio da Biblioteca Central da UFMG. No ano de 2011, a partir do projeto de pesquisa que tinha como objetivo resgatar a memória da coleção, foi realizado o inventário das marcas de proveniência de 1.616 exemplares⁴, as quais foram segmentadas em:

[...] marcas de circulação (livrarias, sebos, encadernadores, bibliotecas, livreiros); marcas de uso (notação, nota marginal), marcas de posse (assinaturas, dedicatórias) e dos códices factícios. A análise individual dos livros permitiu evidenciar os momentos distintos da Coleção (ARAÚJO, 2013, p. 88).

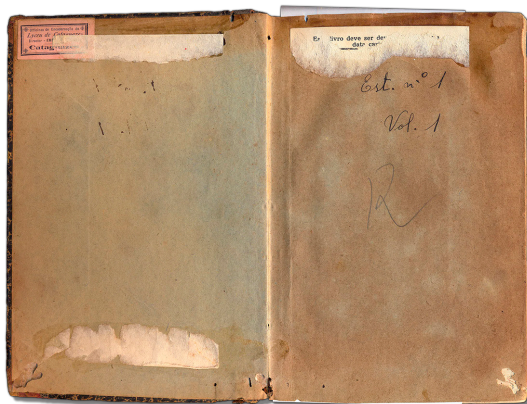
A partir das marcas de proveniência, Araújo (2013) identificou cinco fases da biblioteca. As fases 1 e 2 correspondem ao período em que os livros estavam na casa de Arduíno Bolívar. Nesse período, ele adquiria novos livros, fazia anotações de leitura, marcava a posse dos livros com suas assinaturas, enviava exemplares para encadernação, registrava a localização fixa do livro na estante, dentre outros registros.

As marcas de uso nas fases 1 e 2 têm como caracte-

⁴ Esse número corresponde à parte da biblioteca de Bolívar, especificamente, ao número de livros resguardados na *Divisão de Coleções Especiais e Obras Raras* da UFMG, tendo em vista que os demais exemplares da coleção foram distribuídos entre as bibliotecas das unidades acadêmicas da universidade, quando da transferência da coleção da FAFICH para a Biblioteca Central.

rística a notação manuscrita de Bolívar, indicando a localização fixa dos livros. A **figura 4** apresenta um códice que recebeu o primeiro lugar na organização física da biblioteca (Est. n.º. 1 Vol. 1).

Figura 4 – Folhas de guarda de códice factício da *Coleção Arduíno Bolívar*, UFMG.



Fonte: a autora, 2013.

As folhas de guarda (**figura 4**), além das inscrições manuscritas por Bolívar, mantêm vestígios da fixação das fichas para empréstimo domiciliar – à esquerda, apenas os vestígios do envelope colado para guardar a ficha de controle de empréstimo; à direita, a ficha que receberia os carimbos da data de empréstimo e de devolução –, o que comprova as práticas de uso do livro na UFMG, a partir da fase 3, conforme citado anteriormente.

A reunião de vários livros em uma mesma encadernação é outra característica nos livros da *Coleção* (fases 1 e 2). No canto superior esquerdo da **figura 4**, é possível identificar a etiqueta tipográfica com as referências da casa encadernadora. Esse códice foi encadernado na Oficina de

Encadernação do Lyceu de Cataguazes, em Minas Gerais. A encadernação reuniu cinco obras, consecutivamente:

- ✧ *O poeta Crisfal: subsídios para o estudo de um problema histórico-literário*, de Raul Soares, 1909;
- ✧ *Contos da minha terra*, de Armando Erse (João Luso), 1896;
- ✧ *Canções sanjoannenses seguidas de um discurso em verso sobre a infância do poeta*, de Franklin Magalhães, 1911;
- ✧ *A monarchia portuguesa*, de Basílio de Magalhães, 1910;
- ✧ *Tragedie*, de Vittorio Alfieri, 1901.

O intenso uso de todos os livros das fases 1 e 2 demonstram um colecionador ciente das marginalias que inscrevia em seus objetos. Já as fases seguintes, 3, 4 e 5, correspondem aos momentos da biblioteca de Bolívar após sua doação para a UFMG, ou seja, sua passagem, respectivamente, pelo Instituto de Humanidades, pela biblioteca da FAFICH e, finalmente, no prédio da Biblioteca Central da UFMG. Essas fases se caracterizam pelas práticas biblioteconômicas aplicadas à *Coleção*, práticas de organização dos exemplares para empréstimos domiciliar e, na última fase, por seu recolhimento enquanto coleção especial da biblioteca universitária.

Bolívar tinha livros para sua leitura literária, mas também livros para análise textual para suas publicações em jornais contemporâneos, além de livros para leitura direcionada para tradução de textos que seriam apresentados em publicações, em sala de aula ou mesmo para traduções encomendadas por pesquisadores e intelectuais. De acordo com Mafra (2003, s.p.):

Tantas são as áreas de atuação em que Arduíno Bolívar se sobressaiu, que não fica fácil apontar para aquilo que seria a sua excelência. No entanto, como especialista no classicismo, tanto o greco-latino quanto o renascentista, pode-se imaginar, nesse ponto, a qualidade máxima de seu labor cultural. Leitor natural dos autores latinos, de verso e prosa, não se satisfaz, porém, em lê-los. Sobretudo os poetas, com destaque para a lírica horaciana, expressou-os em puro vernáculo, em versos metrificados de grande precisão e inegável qualidade literária. Do mesmo modo, amigo de Dante, Petrarca e demais poetas do renascimento italiano, brincou de dizê-los em português, em puros alexandrinos que longe não ficam da qualidade do verso original.

Os livros da biblioteca de Bolívar comprovam sua prática leitora, mas também são fontes para a história da circulação e das posses de livros em Belo Horizonte, no início do século XX, que podem ser observadas a partir da perspectiva das *marcas de proveniência*. Para tal abordagem, considera-se que, para se aproximar do passado e dos tempos de formação da coleção, os espaços físicos – onde foram reunidos os documentos pessoais, as notas de aulas, as notas de trabalhos, os recortes de jornais, as fotografias, os escritos para jornais – devem ser considerados em seu conjunto, para se pensar as decisões de leituras dos livros. Esses espaços físicos são pensados, sobretudo, do ponto de vista da presença humana.

Nesse sentido, as fases 1 e 2 da biblioteca são fundamentais para o estudo das práticas de usos dos objetos gráficos e das possíveis leituras que Bolívar fazia deles. Nas fases seguintes, 3 a 5, a biblioteca particular se metamorfoseia em *Coleção Arduíno Bolívar*, quando se impõem as práticas biblioteconômicas institucionais, com seus poderes para organizar, registrar, manter; possibilitar pere-

nidade; prover acesso, mas também, dialeticamente, suas potências em oportunizar apagamentos na história da biblioteca do mestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chartier (2011) relata que a história das práticas de leitura é impactada pela escassez de vestígios diretos (materialidades dos objetos e as marcas de uso, de circulação e de leitura) e pelas dificuldades de interpretação, dentro do contexto de multiplicidades de propostas no campo da história do livro. A biblioteca de Bolívar se apresenta, assim, como um espaço privilegiado daqueles vestígios diretos citados por Chartier (2011) e, por isso, um vestígio singular para a história da leitura em Belo Horizonte. Em vista disso, o presente relato buscou contribuir com as discussões e as pesquisas sobre livros, bibliotecas e leituras, não somente em Belo Horizonte, mas também como contribuição a estudos do colecionismo bibliográfico.

O colecionismo bibliográfico tem contribuído para a constituição de patrimônios nacionais, regionais e locais em muitos países, inclusive no Brasil, quer seja na formação de bibliotecas ou na definição de parâmetros do que deve ser preservado. A perspectiva de se estudar o patrimônio gráfico a partir dos vestígios deixados em seus objetos é uma possibilidade para revelar memórias latentes em bibliotecas particulares, atualmente, salvaguardadas em acervos antigos e raros em instituições públicas.

A presença de coleções bibliográficas particulares em bibliotecas nacionais, públicas, universitárias e comunitárias – que são salvaguardadas por sua condição de objetos de memória, quer seja pelas modalidades de constituição dos acervos por pessoas de destaque na sociedade, quer pelos usos dos livros e dos documentos que a consti-

tuem –, demonstram as escolhas dos documentos que se desejam, antagonicamente, presentes para sempre. A necessidade de se estabelecer análises reflexivas sobre as dialéticas dos processos de formação e desenvolvimento das coleções bibliográficas, antes e após fazerem parte do patrimônio de instituições (públicas ou privadas), tem como viés os significados de se saber por que guardamos, quais memórias guardamos, para quem guardamos e com quem compartilhamos as coleções bibliográficas especiais.

A rotina privada de Bolivar na leitura de seus livros, na repetição de padrões de organização, nas formas de incluir notas marginais, na escrita daquilo que não reproduziria em cartas ou nos jornais, demonstram as relações indissociáveis de sua prática leitora e com sua prática colecionista. Sua biblioteca, construída com base em um fazer colecionista focado nas letras clássicas, foi espaço de encontro de intelectuais, espaço de leitura individual e espaço de leituras de um profissional das letras. Ela foi construída, intencional e não intencionalmente, enquanto escrita de si e constitui-se, hoje, enquanto fonte de pesquisa sobre os modos de usos e de apropriações da palavra escrita na capital mineira, sendo uma chave possível para a história dos livros e da leitura em Belo Horizonte.

A análise dos livros a partir da metodologia da bibliografia material possibilitou a construção de identidades e tempos específicos na trajetória da coleção – as reencarnações, as marcas de leituras, as marcas de circulação, dentre outros – e permitiu, em especial, a segmentação das características da prática leitora de Bolivar com seus livros – uso de grifos, notas marginais, recortes de jornais sobre o texto anexados ao livro e seguidos de anotações. Para além das marcas de organização da biblioteca, a escrita de Bolivar em seus livros preserva suas percepções sobre os textos. Tais marginalias guardam os indícios de

sua prática leitora e são, assim, memórias de leituras de um personagem da cultura escrita de Belo Horizonte, no início do século XX.

A prática leitora, observada a partir da lente do colecionismo, associada à formação de bibliotecas particulares, são fontes para se conhecer a cultura escrita de uma sociedade. A biblioteca de Bolivar é um fragmento da leitura que se fazia em Belo Horizonte, em um grupo restrito de intelectuais. Ela se constituiu em um recorte da cultura escrita na cidade e revela vestígios, que indicializam contextos, espaços, atores e, atualmente, memórias dos livros e das leituras. Ela é registro de um passado que tentamos conhecer e refletir sobre o que se foi.

Do ponto de vista da construção de um mosaico sobre a história da leitura em Belo Horizonte, é possível comparar os estudos sobre a biblioteca de Bolivar com as bibliotecas de outros intelectuais de sua época? Esses estudos podem viabilizar análises comparativas entre as bibliotecas e revelar, por exemplo, o que esses atores liam e o que não liam em comum? Essas duas questões demonstram que a investigação sobre outras bibliotecas particulares na cidade pode colaborar para o conhecimento sobre os livros e para a compreensão das práticas leitoras.

Conhecer a história da leitura a partir de uma biblioteca particular, enquanto recorte contextual e cultural do passado, foi e permanece como um dos objetivos da pesquisa sobre a cultura escrita em coleções bibliográficas especiais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. O suave humanista. **Minas Gerais, Suplemento Pedagógico**, Belo Horizonte, p. 3, dez. 1973.

ARAÚJO, D. M. P. A biblioteca do mestre: coleção Arduíno Bolívar. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 14, n. 20, p. 81-97, abr. 2013.

ARAÚJO, D. M. P. A biblioteca do mestre: dos livros de Arduíno Bolívar, marcas de circulação de uma coleção especial. In: SCHAPOCHNIK, N.; VENANCIO, G. (org.). **Escrita, edição e leitura na América Latina**. Niterói, RJ: PPGH UFF, 2016. p. 88-100.

ARAÚJO, D. M. P. Arduíno Bolívar Colección: reflexiones sobre una biblioteca particular. In: CONGRESO INTERNACIONAL LAS EDADES DEL LIBRO, 2012, Cidade do México. **Memorias del Congreso Internacional las Edades del Libro**. México: Coordinación de Humanidades; IIB-BN/Hn; Fondo de Cultura Económica, 2012. v. 1. p. 620-626.

ARAÚJO, D. M. P. **Bibliofilia e livros raros na perspectiva histórico-cultural**: uma abordagem crítica às visões instituídas na biblioteconomia e ciência da informação brasileira. 2017. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas gerais, 2017.

BAUDRILLARD, J. La morale des objets. **Communications**, [s.l.], n. 13, p. 23-50, 1969.

BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2009. 230 p.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. 285 p.

BLOM, P. **Ter e manter**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2003. 303 p.

BOWERS, F. T. **Principles of bibliographical description**. New York: 1962. 505 p.

CASTRO, F. F. B. de. **Arduíno Bolivar**: a trajetória de um intelectual tradicional na cidade de Belo Horizonte. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, R. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: UNESP, 2014.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, R. **Formas e sentido, cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 2003.

GASKELL, P. **A new introduction to bibliography**. New York, NY: Oxford Univ., 1972. 438 p.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 143-179.

MAFRA, J. J. Arduíno Bolivar: leitor e tradutor de clássicos. In: MAFRA, J. J.; RONDON, S. V. **Arduíno Bolivar**: acervo. Belo Horizonte: PUC Minas Gerais, 2003. 1 CD-ROM. Projeto (Resgate da identidade histórico-cultural de Minas Gerais: recuperação,

preservação e disponibilização em meio digital do acervo original, editado e inédito do professor Arduíno Bolívar).

MARSHALL, F. Epistemologias históricas do colecionismo. *Episteme*, Porto Alegre, n. 20, p. 13-23, jan./jun. 2005.

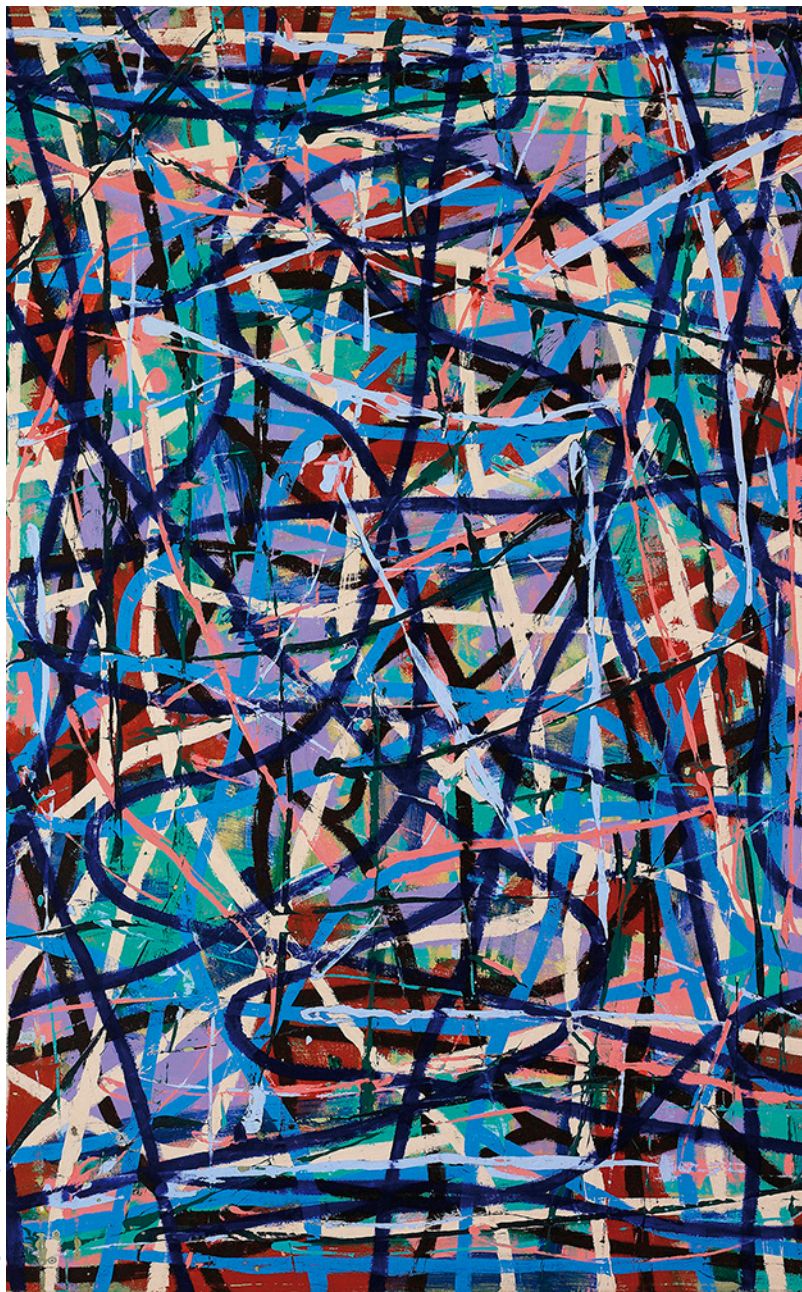
MARTINS FILHO, A. V. (org.). **Novo dicionário biográfico de Minas Gerais: 300 anos de história**. Belo Horizonte: Instituto Cultural Amilcar Martins, 2013.

POMIAN, K. Coleção. *In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Memória/História*. Lisboa: Imprensa Casa da Moeda, 1984. v. 1, p. 51-86.

POMIAN, K. **Collectionneurs, amateurs et curieux**: Paris, Venise: XVIIe-XVIIIe siècle. Paris: Gallimard, 1987. 367 p.

POMIAN, K. História cultural, história dos semióforos. *In: RIOUX, J. P.; SIRINELLI, J. F. (org.). Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998.

Imagem: Pixabay



LEITURA E APROPRIAÇÃO: INTERAÇÕES ENTRE LEITOR, LEITURA E SUPORTES INFORMACIONAIS

Rafael Ribeiro Rocha

O ato de ler exige dos sujeitos uma determinada perspicácia quanto à forma com a qual eles se relacionam com a leitura, com os suportes e com os demais fenômenos que participam dessa dinâmica, em que o contexto se mostra como um aspecto a influenciar fortemente a maneira com a qual os leitores vão se comportar durante a ação da leitura. Cada um dos fatores que envolve o ato de ler revela complexidade e não deve ser visto de maneira isolada. Os suportes, por exemplo, segundo Benício e Silva (2005), desde a Antiguidade Clássica foram desenvolvidos na intenção de intermediar uma comunicação, o que lhes afasta de supostas caracterizações como objetos neutros, em relação às intencionalidades que orbitam a leitura. Eles sofreram inúmeras mudanças de caráter técnico e tecnológico ao longo do tempo e foram responsáveis por colaborar com mudanças significativas nas maneiras de ler.

Com o desenvolvimento da imprensa por Gutenberg, no século XV, novas formas de interação envolvendo escrita e leitura foram “ditadas” a partir do novo formato estabelecido – o impresso. Goulart (2014) ressalta que houve uma propagação maior de textos pela Europa, ocasionada por certo barateamento dos custos de produção, em relação aos padrões da época, “recém-saída” da hegemonia manuscrita medieval. A passagem dos séculos modificou a forma de apresentação desses suportes, a culminar, no século XX, com o contexto virtual, em que a materialidade se diversificou da lógica exclusiva do impresso. Segundo Barbosa (2015, p. 283), esse cenário contemporâneo alargou-se pelas “possibilidades de novas formas narrativas [configuradas] a partir do hipertexto e da utilização simultânea de diferentes linguagens – letras, imagens, sons”.

Portanto, não se pode pensar na dinâmica dos suportes e das leituras sem dissociá-los dos contextos em que acontecem. Quando se fala na relação existente entre o ato de ler, o contexto e a materialidade de uma obra – representada pelo suporte –, o cenário que se estabelece tende a ser complexo diante das nuances que transitam nesse conjunto; e esse cenário é notadamente social. A ligação entre leitura, contexto e materialidade é algo que nos remete às produções de sentido que têm atravessado os tempos. Este capítulo abordará como o ato de ler está imbricado com as relações contextuais, envolvendo a materialidade dos suportes. Por opção metodológica, parte-se da compreensão de que a materialidade pode vir a ser o ponto de partida para a análise da relação leitor/leitura, em função de reunir interações envolvendo escrita e leitura (CHARTIER, 2001).

Assim, a materialidade enquanto possibilitadora dessas interações é dinamizada pelas marcas deixadas pelos

leitores em suas leituras – pelos grifos, vincos, anotações e outros sinais compreendidos aqui pela esfera do simbólico, pois eles indiciam contextos, experiências leitoras e apropriações informacionais. Ao mesmo tempo, a materialidade se relaciona com as mudanças técnicas experimentadas pelas sociedades. Dessa forma, os suportes têm muito a dizer, a partir do momento em que recebem as marcas dos sujeitos e dos contextos, denotando o cenário social e os gestos envolvidos nas produções e no ato de ler. Etiquetas, manchas, ações do tempo e uma variedade de intervenções deixam o seu registro junto ao texto e aos suportes.

Em vista do objetivo compreendido neste capítulo, que é refletir sobre como a leitura interage com o contexto, a partir das relações de uso e de apropriação em torno da materialidade das obras, as contribuições do historiador Roger Chartier serão, em grande parte, o alicerce da análise. Sobretudo, em função do estudo fundamentado e vasto do pesquisador, no que diz respeito à cultura escrita, às práticas da leitura, à materialidade do texto e à apropriação da informação, dentre outros temas. Outras contribuições teóricas complementam a proposta, tais como Darnton (1990), Benício e Silva (2005), Araújo e Lobo-Sousa (2009), Coscarelli (2009), Dalmaso e Mielniczuk (2012), Goulart (2014) e Barbosa (2015), que se juntam aos estudos de Chartier (2001; 2002; 2011; 2014).

Vale ressaltar ainda que, no âmbito da materialidade das obras, consideram-se tanto a fisicalidade impressa tradicional, como os suportes digitais, em sua dinâmica envolvendo a hipertextualidade e a intertextualidade contemporâneas. Assim sendo, o capítulo está dividido da seguinte maneira: introdução; leitura e apropriação no contexto da fisicalidade; leitura e apropriação no contexto da virtualidade; e considerações finais.

LEITURA E APROPRIAÇÃO NO CONTEXTO DA FISCALIDADE

Chartier (2001) salienta que o hábito de ler está baseado no que ele chama de “paradigmas de leitura”. O estudioso lembra como algumas comunidades antigas lidavam com o ato de ler, citando exemplos ocorridos com os protestantes e sua leitura da Bíblia, assim como com os camponeses dos Pirineus franceses e espanhóis. No primeiro caso, Chartier (2001) destaca que a leitura bíblica adotava regras específicas, pautadas em fases como “leitura, releitura, conhecimento de memória, leitura compartilhada, articulação entre a leitura em casa e a leitura da Bíblia no templo” (CHARTIER, 2001, p. 113). O pesquisador evidencia que esse processo definia “chaves de leitura” que poderiam ser aplicadas a textos diversos, não restritos à Bíblia, em que o livro equivalesse ao sagrado, e a leitura acontecesse de maneira respeitosa.

O outro exemplo dado por Chartier (2001) remonta às comunidades de camponeses nos Pirineus. O historiador rememora a situação em que seu colega, Daniel Febvre, havia-lhe mostrado como as pessoas dessa localidade se concentravam consideravelmente no conteúdo dos livros de magia ou “*Livros de Segredos*”. Chartier (2001) revela que esses leitores experimentavam a sensação de adquirir poderes, pois, para aquela comunidade, o simples fato de portar um livro de magia já concedia ao leitor pretensos poderes mágicos, o que ressaltaria a imagem do livro como objeto detentor de autoridade.

Chartier (2001) ainda apresenta outro cenário, envolvendo agora a prática da leitura de romances, caracterizada como sendo uma “leitura de repetição”. Para o autor, esse tipo de literatura se pauta na ideia de criar uma conexão muito forte do leitor com a obra, fortalecendo o aspecto da identificação com o conteúdo da leitura.

De acordo com o pesquisador:

[...] ao concluir o livro [de romance] deve-se começar de novo: o texto já é conhecido pelo indivíduo, que projeta sua vida no texto incorporando-o à sua existência pessoal e apagando toda a diferença entre ficção e realidade, como se os personagens fossem pessoas reais, sem importar se a leitura é compartilhada ou solitária. É uma leitura que, como dissemos, leva à escrita. Este modelo de relação com um gênero e algumas obras particulares define uma nova concepção da leitura que se generaliza fora deste gênero e que, em particular, vincula a leitura aos efeitos. Quando se lê a novela, mas também fora dela, há emoção e sensibilidade: as pessoas choram, se comovem, e isto define um paradigma geral da leitura (CHARTIER, 2001, p. 114).

Com esses três exemplos, Chartier (2001) ressalta o caráter peculiar com que cada comunidade se revela, envolvendo as simbologias que relacionam contextos, conteúdos das obras – e/ou materialidade das obras – e práticas de leitura. Ele afirma que essa dinâmica pode acontecer de maneira explícita ou implícita; e que as ações de leitura trazem como característica representações próprias, construídas e disseminadas socialmente, sobretudo aquelas feitas a partir de uma “leitura particular de um texto particular” (CHARTIER, 2001, p. 114).

Barbosa (2015) reforça essa abordagem. Segundo a pesquisadora, a prática da leitura em voz alta, por exemplo, estabelecia funções importantes na comunidade em que era praticada, como no caso da comunicação do texto voltada para quem que não dominava a leitura, consolidando, com isso, formas de sociabilidade em torno do ato de ler. Barbosa (2015, p. 268) enfatiza que a leitura em voz alta estaria ligada a uma prática ritualística, “de um corpo

que recebe a palavra sagrada para transmiti-la”, reforçando o aspecto dos paradigmas da leitura que consideram os textos como objetos de poder, de autoridade e de verdade.

Com isso, percebe-se a interdependência envolvendo as formas de leitura – ou de se relacionar com os livros – e os contextos de leitura, conformados pelo impacto social representado nos suportes e no conteúdo. Em suma, Chartier (2001) e Barbosa (2015) mostram como a maneira vivenciada pelos leitores importa, em suas interações com os textos. A relação estabelecida entre leitura, contexto e materialidade envolve, assim, uma série de fatores que condicionam os sujeitos, muitos desses, de tão familiarizados, tornaram-se comuns, imperceptíveis aos olhos de quem os praticam.

Em relação à questão da materialidade, ressalta-se o quão importante é a maneira encontrada pelo sujeito para se relacionar com a informação, que está diretamente ligada às construções socioculturais. De acordo com Barbosa (2015, p. 280), o texto não está limitado somente a uma “realidade semântica, alheia à realidade material”. Para a pesquisadora, aspectos como imagens, formato, capa e margens demonstram a importância de elementos que estão relacionados ao processo da construção de sentido. Barbosa (2015, p. 280) enfatiza que “esta encarnação do texto numa materialidade específica carrega as diferentes interpretações, compreensões e usos de seus diferentes públicos”, o que lhes vincula, de certa maneira, aos paradigmas pensados por Chartier (2001) para a leitura.

Barbosa (2015) relembra ainda que, no âmbito histórico das práticas leitoras, a segunda metade do século XVIII foi marcada por uma revolução, pois houve a transição entre o chamado “leitor intensivo” para o “leitor extensivo”, possibilitada, dentre outros fatores, pelo aspecto da materialidade das obras. Segundo a autora:

[...] o leitor intensivo seria aquele confrontado com um corpus limitado de livros lidos, relidos, memorizados, transmitidos de geração em geração, numa leitura atenta, com frequência em voz alta, carregada de reverência e respeito pelo livro, porque ele é caro e sagrado. Exemplos dessa leitura seriam a da bíblia [sic], das obras de piedade, do almanaque, objetos de manipulações frequentes, de repetidas consultas, de sinalizações familiares (BARBOSA, 2015, p. 269).

Já a leitura extensiva estava caracterizada como algo mais moderno, contemporâneo, realizado de maneira versátil com obras de cunho mais genérico, pragmático. Esse tipo de leitura tinha como aspecto a prática voltada para dar conta de numerosos textos, lidos de forma individual, apressada, silenciosa e laicizadas – uma vez que o ato de ler se desprende dos rituais religiosos. Nesse ponto, sobre a relação leitura, materialidade e contexto, Goulart (2014, p. 13) reverbera a questão do suporte informacional impresso – mais especificamente o livro –, no que tange a uma de suas funções primordiais: “estabelecer a conservação das práticas de leitura sobre ele realizadas, dos gestos, dos usos de um material em um determinado tempo”. A autora realça ainda que os livros são não apenas objetos carregados de conteúdo, mas algo responsável pela ação leitora com a materialidade, gerando efeitos no leitor.

Como objeto cultural, o livro ganha formas e sentidos diferentes quando interpretados no interior de distintas comunidades de leitores, em tempos e lugares distintos. No campo das representações – “configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos” (CHARTIER, 1996, p. 23) – o livro adquire

uma diversidade de sentidos. Diferentes grupos atribuem significados distintos a esse material (GOULART, 2014, p. 13).

Conforme a autora, essa relação com o livro começa a se solidificar nos primeiros passos do sujeito no campo da alfabetização, na aprendizagem da leitura. Com isso, a pessoa vai criando sentidos por suas diferentes experiências de vida, na medida em que se desenvolve, o que influencia na sua relação com a leitura, com a materialidade da obra e com o contexto. Essa criação de sentidos relacionada às experiências de vida e às leituras é refletida por Chartier (2001) como apropriação. Sobre isso, o historiador recorre à definição baseada em Michel Foucault, além de outros pensadores, para definir a apropriação pela leitura como “vontade por parte de uma comunidade, qualquer que seja sua natureza, de estabelecer um monopólio sobre a formação e circulação dos discursos” (CHARTIER, 2001, p. 116).

É interessante notar que, neste caso, o direcionamento da apropriação está todo voltado para a questão do social, coletiva. Afinal, o historiador considera o fato dos leitores estarem sujeitos a uma construção de sentidos criada a partir da experiência contextual da leitura. Essa apropriação encontra lugar no ato da tomada de posse simbólica desses sujeitos, seja na instância do suporte, seja quanto ao texto, em sua interpretação, permitindo, assim, as interferências diversas praticadas durante a leitura. A ideia de apropriação está vinculada, portanto, ao campo das interpretações, das subjetividades e intersubjetividades com que as comunidades leitoras interagem em contato com o livro, em suas atribuições de sentido.

Ao refletir a apropriação dos sujeitos leitores nesses termos, Chartier (2001) enfatiza o aspecto material, dialogando com os pressupostos da história social ou cultu-

ral do livro, a qual Darnton (1990) também recorre para pensar na qualidade significativa dos suportes, adquirida pelas interações sociais e pelas atribuições simbólicas decorrentes dos contextos e processos de produção. Assim, Chartier (2001, p. 29) reitera que, ao se considerar a ideia da história das leituras, é preciso levar em conta o vínculo existente entre “o texto em sua materialidade, que suporta os textos, e as práticas de apropriação, que são as leituras”. Outro ponto importante a destacar é que a questão da materialidade se estabelece a partir de um objeto configurado, algo que Chartier (2001) expande para as representações do texto. O estudioso cita o exemplo da representação artística do texto sobre o palco, onde, por fim, ocorre a transmissão que está ligada às práticas da oralidade envolvendo a leitura realizada em voz alta. Nesse caso, tal como a voz não se dissocia de um corpo performático, assim pode ser compreendido o texto, cuja representação não escapa de sua materialidade.

Chartier (2001) chama a atenção para o seguinte detalhe: a apropriação tem a dinâmica de expressar os seus efeitos a partir da consciência social que cada leitor manifesta no âmbito de sua coletividade, algo que está permeado por relações desiguais, por conflitos, devido à natureza dialética do social, em suas relações de poder. Chartier (2001) ressalta a necessidade de se compreender a apropriação dentro dessas relações sociais desiguais, uma vez que, para o autor, trata-se de estabelecer um monopólio sobre algo que pertence ao outro. E ao tomar posse, é criado outro sentido para a coisa possuída – para o texto, por exemplo – o que evidencia o protagonismo dos leitores diante do regime de autoridade expresso pelos paradigmas da leitura.

Analisando o uso dos objetos informacionais especificamente na fisicalidade impressa, vinculado ao con-

ceito de apropriação pela leitura, Chartier (2011, p. 78) considera que:

[...] pensar que os atos de leitura dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneira de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas, e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pela impressão que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo.

Dessa maneira, para o pesquisador, a partir das habilidades e maneiras de ler contextualmente formadas, as relações com os livros foram renovadas, trazendo dinamicidade à leitura e à apropriação. Isso pôde se refletir na dimensão física dos suportes, pelo desenvolvimento dos métodos editoriais de produção e pelas interações do leitor com os seus sinais registrados nos livros – comentários, rasuras, dobras de página etc. – o que reforça a ideia de que a leitura e os objetos da informação, como os livros, participam de um denso processo social e cultural, que os afeta. O cenário tipográfico possibilitou mudanças, como a separação das palavras e outras interferências no código linguístico e nos modos de organizar a escrita, que conduziram a especificidades nos modos de ler. Por outro lado, as maneiras de ler, silenciosamente ou vocalizada, intensivamente ou extensivamente, possibilitaram a diferenciação de formatos, a popularização da produção, a disseminação de textos etc.

Como complemento a esse momento da história, Darnton (1990) reforça que:

A passagem da leitura intensiva para a leitura extensiva coincidiu com uma dessacralização da palavra impressa. O mundo começou a se confundir com a questão da leitura, e os textos começaram a ser tratados como mercadorias, podendo ser descartados com a mesma indiferença para com o jornal do dia anterior (DARNTON, 1990, p. 128-129).

Diante do exposto, percebe-se a interação que há entre as maneiras de ler e as mudanças técnicas e sociais no mundo da materialidade predominantemente impressa. Chartier (2014) enfatiza que mesmo com o desenvolvimento da imprensa, e um consequente avanço das reproduções do impresso, os livros ainda não consistiam em um objeto cuja disseminação era realizada em larga escala. No lugar deles, materiais como folhetos, recibos, panfletos, petições, certificados e cartazes ganharam mais espaço. E para cada modalidade ou formato de impressão que surgia, novas práticas de leitura eram desenvolvidas e, com elas, novas maneiras de se apropriar das informações eram criadas.

Pois, tal como o pesquisador afirma: “a impressão multiplicou objetos que eram desconhecidos ou pouco familiares na era do manuscrito e os tornou familiares” (CHARTIER, 2014, p. 104). Portanto, reitera-se que esse momento da história, em que são enfatizadas as relações de leitura e de apropriação com a fisicalidade dos suportes, é responsável por retirar, paulatinamente, dos textos o *status* de “mestres da vida” (CHARTIER, 2011), culminando em produções impressas comuns e em práticas leitoras ordinárias, fato que ganhará maior impacto no contexto digital.

LEITURA E APROPRIAÇÃO NO CONTEXTO DA VIRTUALIDADE

No contexto da virtualidade, podem-se observar mudanças significativas na ligação existente entre o leitor, a leitura, o contexto e o suporte, o que pode levar a uma relação mais estreita do leitor com a leitura praticada. Há uma ruptura no relacionamento do sujeito com a forma tradicional de ler, envolvendo o aspecto da materialidade, que foi ampliado no campo do virtual. Mas como a maneira pela qual o leitor interage com o texto, e os próprios procedimentos técnicos e tecnológicos de produção, caracterizam-se por transformações paulatinas, negociadas, como processos graduais e de longa duração (CHARTIER, 2001), a revolução do digital ainda acompanha os traços e efeitos das revoluções passadas, referentes à instância da fisicalidade, assim como estas se revelam múltiplas, com diferentes processos sociais em torno dos suportes coexistindo (CHARTIER, 2001).

Por exemplo, Chartier (2002) mostra que, no longínquo século IV da Era Cristã, os antigos rolos, que serviam como suporte à leitura de gregos e romanos, começaram a ceder espaço ao códex – que consiste no formato clássico do livro, tal qual conhecemos, cujas páginas são encadernadas de maneira sequencial. Mas ambos os formatos conviviam como suportes utilizados na escrita e leitura, apesar da crescente legitimação do códex. Tem-se aí uma primeira revolução a incidir sobre as práticas culturais da escrita e da leitura. Posteriormente, o método europeu de composição manual foi mecanizado, e o mundo experimentou a segunda revolução técnico-social, por meio da difusão do impresso, conforme reflete o historiador. Esse dialogismo, as mútuas convivências e interações permanecem na virtualidade contemporânea.

Como se dá a interação do leitor no contexto virtual,

tido como a terceira grande revolução das práticas da escrita e da leitura por Chartier (2001)? Primeiramente, é preciso evidenciar uma observação feita pelo autor, no qual ele pondera que o advento e a consolidação do livro eletrônico, assim como de qualquer suporte, incluindo os antecessores, não simbolizam necessariamente a substituição de um meio pelo outro, tal como refletido há pouco. Assim, mesmo na era digital, algumas produções “permaneceriam concebidas e escritas na antiga lógica do códex” (CHARTIER, 2002, p. 107), apesar da mudança de linguagem.

Apesar disso, o pesquisador salienta que a partir da nova configuração e tecnologia representada pelo digital, o leitor continua a exercer o seu poder sobre o suporte, porém com uma certa autonomia que acompanha a própria dinâmica que esse novo contexto permite. Dessa forma, as pessoas podem praticar as suas leituras sem seguir a linearidade sugerida no modelo do antigo códex, acessando e utilizando o texto de diferentes formas, além de interagir com outros textos simultaneamente. Em outras palavras, a relação do leitor com a apropriação da informação no contexto da virtualidade apresenta caminhos próprios que só puderam ser concretizados com o desenvolvimento da textualidade eletrônica. Com efeito, uma dessas novidades observadas é a ligação dos sujeitos com a hipertextualidade, cujo fenômeno é analisado por Chartier (2002, p. 109) da seguinte maneira:

O hipertexto e a hiperleitura que ele permite e produz transformam as relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos associados de maneira não-linear, mediante conexões eletrônicas, assim como as ligações realizadas entre os textos fluidos em seus contornos e em número virtualmente ilimitado. Nesse mundo textual

sem fronteiras, a noção essencial torna-se a do elo, pensado como a operação que relaciona as unidades textuais recortadas para a leitura. Assim, é fundamentalmente a própria noção de “livro” que é posta em questão pela textualidade eletrônica. Na cultura impressa, uma percepção imediata associa um tipo de objeto, uma classe de textos e usos particulares. A ordem dos discursos é assim estabelecida a partir da materialidade própria de seus suportes: a carta, o jornal, a revista, o livro, o arquivo etc. Isso não acontece mais no mundo digital, onde todos os textos, sejam eles quais forem, são entregues à leitura num mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor).

Chartier (2002) entrevê que, se antes havia uma identificação clara estabelecida com o livro, a chegada e o fortalecimento do suporte digital causaram um choque nessa relação, desestabilizando-a. O pesquisador atribui tal acontecimento, preliminarmente, ao aspecto que os textos passaram a ter a partir das técnicas digitalizadas. Chartier (2002, p. 109) pontua que os textos se tornaram “móveis, maleáveis, abertos” na virtualidade. Assim sendo, o que se vê é o surgimento da problematização sobre tais unidades textuais digitais, se essas podem ser consideradas livros, tendo em vista não apenas a mudança na aparência e na tecnologia, mas na própria identidade construída junto ao leitor, que passou a experimentar novas experiências de leitura e de apropriação.

Na seara digital, a hipertextualidade é um dos principais conceitos que são tratados no campo da leitura e nas práticas provenientes dessa ação. Portanto, saber o que é hipertexto torna-se essencial para a compreensão do quão atual essa característica se mostra – e o quanto ressalta o caráter de mudança experimentada hoje junto aos tex-

tos. Coscarelli (2009) explica que os hipertextos são textos não-lineares, cujas características são a existência de *links* ou elos que conectam um texto a outro(s). Aliás, esses elos também podem tomar a forma de imagens, vídeos, animações, sons, gráficos, entre outros, tal como Chartier (2002) considera, não se resumindo à forma verbal, frasal.

Coscarelli (2009) afirma a importância desse fenômeno, ao destacar que a ideia primeira de hipertexto, originária de Vannevar Bush, baseava-se na seguinte noção: um equipamento que pudesse funcionar de forma associativa, como acontece com a mente humana. Além disso, Coscarelli (2009, p. 552) chama a atenção para o fato do cérebro poder ser visto “como um grande hipertexto que é muitas vezes espelhado na linguagem e, logo, nos textos que sempre produzimos mesmo muito antes do advento da escrita”.

É interessante considerar que, tal como Chartier (2001; 2002) corrobora, o contexto digital pode ser considerado como mais uma etapa do longo processo histórico e cultural que envolve a cultura escrita, algo que inicia na Antiguidade ou até antes, se tomados os primeiros registros de caráter pré-histórico, como as pinturas nas cavernas. Por isso, o historiador reforça a noção acerca dos movimentos da cultura escrita, na perspectiva de longa duração, em que as rupturas perdem sentido mediante a constatação das coexistências, seja no âmbito das tecnologias, seja no âmbito das práticas e fazeres cotidianos, envolvendo leitura e escrita.

Um detalhe interessante é que a presença do hipertexto pode ser interpretada como uma das principais características da leitura no contexto virtual. Afinal, materialmente, a apropriação que se tem pelas técnicas digitais diz respeito ao domínio de ferramentas que permitem recortar, adicionar, excluir, inserir tabelas ou ou-

tros itens ao texto – uma competência de ordem técnica, mas equivalente também a um novo tipo de letramento informacional, pois isso está ligado às novas práticas de produção, de difusão e de consumo de informação, além da aquisição de habilidades que permitam a interação.

Coscarelli (2009) salienta que a leitura realizada no contexto virtual proporciona uma interação diferente do leitor com o suporte digital, a partir do momento em que esse formato conta com a disposição dos *links*, presentes em notas de pé-de-página ou dentro do próprio texto, nas citações, referências, imagens e outros elementos. Esse conjunto de recursos reforça a tese de Coscarelli (2009, p. 554) de que, na virtualidade, “todo texto é um hipertexto e toda leitura é um processo textual”.

Dalmaso e Mielniczuk (2012) corroboram que a leitura feita em meios digitais sofreu mesmo uma alteração, cuja atribuição se deve à “lógica dispersiva e descentralizada do hipertexto”. Além disso, as pesquisadoras lembram que o suporte no contexto virtual recebe uma nova configuração de uso por parte dos leitores, em função da quantidade de *links* e das possibilidades que são permitidas por meio da abertura de vários *softwares* ou programas, simultaneamente, no computador, por exemplo – que virou um dos suportes de leitura mais comuns hoje.

Dalmaso e Mielniczuk (2012) utilizam os *blogs* como objeto de pesquisa. Para as autoras, os *blogs* se mostram como claros exemplos de como o ambiente virtual trabalha a hipertextualidade, e como o leitor se relaciona com a leitura a partir dessa nova materialidade. Inclusive, Dalmaso e Mielniczuk (2012) esclarecem que a hipertextualidade faz a leitura ter um direcionamento que se desloca da proposição dos textos. Em outras palavras, elas explicam que “ele [texto] é construído no momento da leitura a partir das sequências de lexias escolhidas pelo

leitor” (DALMASO; MIELNICKUK, 2012, p. 244).

Com isso, o suporte digital também representa a estruturação da intertextualidade. De acordo com Koch (2004 *apud* DALMASO; MIELNICZUK, 2012), a concepção do que vem a ser o intertexto é a constituição de todo e qualquer discurso cujo aparecimento acontece quando “num texto está inserido outro texto (intertexto)”. Neste sentido, o uso do suporte pelo leitor passa a receber mais uma interação; e o que se tem a partir disso é o diálogo de um texto com outro, o que, para muitos estudiosos, constitui a hipertextualidade em um sistema intertextual.

Dalmaso e Mielniczuk (2012) exemplificam que, operacionalmente, a intertextualidade está presente em formas de citações diretas entre aspas – modo explícito – ou quando ocorrem por citações indiretas, sem uma indicação de autoria ou fonte – modo implícito. No entanto, a concepção da intertextualidade não é tão simples, tendo em vista que o fenômeno é objeto de estudos há muitos anos. Para se ter ideia, os principais teóricos do tema chegaram a uma conclusão de que existem quatro tipos de intertextualidades. Araújo e Lobo-Sousa (2009), por exemplo, evidenciam que essas tipologias são consideradas quando um texto apresenta outro texto que faça parte da memória social de uma comunidade. Os autores reforçam que:

O primeiro tipo de intertextualidade, denominado *temática*, ocorre quando textos diversos partilham de temas e se servem de conceitos e terminologias próprios, como entre matérias de jornais. O segundo tipo, intertextualidade *estilística*, ocorre quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, paródia certos estilos ou variedades linguísticas. A intertextualidade *explícita*, o terceiro tipo, se dá quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do inter-

texto, como em citações, resumos, resenhas. Por fim, o quarto tipo, é a intertextualidade *implícita*, que ocorre quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, como se tem na paródia ou no plágio (ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009, p. 573-574).

Por meio desse recurso, é possível conceber como a inventividade do leitor em sua leitura e com o suporte é fortemente impactada no digital. Pois, se a apropriação do sujeito com o objeto seguia uma lógica ditada pelo meio físico, em suas representações de poder – ou paradigmas da leitura, para Chartier (2001) –, agora, a emergência das tecnologias digitais permite uma nova interação ao possibilitar o contato do leitor com diversos conteúdos ao mesmo tempo e, conseqüentemente, reordena o sentido do ato de ler, não circunscrito à ação verbal primeira, mas recorrendo também a imagens, infográficos, sons, entre outros recursos informacionais contemporâneos disponíveis na virtualidade.

Assim, o acesso aos *hyperlinks* – e a todos os artifícios que o contexto digital proporciona – fornece os meios necessários para justificar que a relação estabelecida entre leitor, suporte e leitura apresenta uma dinamicidade bastante peculiar e desafiadora, além de transgressora. Isso se expressa pelas múltiplas interações operacionalizadas pelos sujeitos, tanto os que escrevem ou editam, como, principalmente, os que leem, com ampla possibilidade dessas identidades representarem a mesma pessoa, ao mesmo tempo. Afinal, o digital permite esse acontecimento de maneira negociada com a lógica do impresso que ainda persiste, apesar da ênfase que se dá ao virtual, o que mantém, pelo menos até o momento, distante a possibilidade de um contexto superar o outro por completo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a apropriação da informação são um relacionamento que atravessa o tempo, revelando ao longo dos contextos históricos e sociais diferentes características. Cada época é responsável por uma situação especial em que os sujeitos se relacionam com a materialidade dos objetos informacionais, de maneiras bem específicas. Além disso, os usos que se sucedem em cada contexto apresentam formas bem distintas entre si, tais como visto pela leitura dos textos religiosos, de aspecto devocional, pela leitura coletiva e em voz alta, de viés público, pela leitura solitária, característica do cenário moderno, e a atual leitura por meio dos *hiperlinks*, virtualizada, contemporânea.

Como analisou Chartier (2001) quando disse que a apropriação também traz consigo o aspecto da interferência dos sujeitos na instância da materialidade, a partir da consciência social que cada leitor ou comunidade carrega, a associação envolvendo leitura, suportes e contextos mostra o quanto a questão material, enquanto registro simbólico, manifesto na fisicalidade ou na virtualidade, é responsável também por identificar períodos histórico-culturais específicos. Dessa forma, o suporte consegue refletir como cada sociedade lida ou lidava com as demandas de escrita e de leitura, o que serviu para que estudiosos como Roger Chartier traçassem não apenas perfis de uso e de comportamento, mas construíssem uma lógica narrativa e científica sobre os movimentos subjetivos e intersubjetivos envolvidos na cultura escrita como um todo.

Nesse sentido, a hipertextualidade e a intertextualidade são estruturas que definem a interação exercida pelo leitor atual, sendo o contexto virtual e as tecnolo-

gias digitais os responsáveis pelo comando dessa relação, pelo menos na atualidade. Com isso, um dos exemplos mais emblemáticos dessa nova maneira de lidar com a materialidade é a leitura feita em *blogs*, como abordado na pesquisa de Dalmaso e Mielniczuk (2012), que também confirmam a dinamicidade da constituição trazida pelo hipertexto.

Na Ciência da Informação, essa abordagem abre possibilidades para pesquisas que tratam da influência do contexto sociocultural e histórico relacionado ao uso e ao comportamento informacional contextualizados. Inclusive, essa linha de investigação permite a qualidade de interdisciplinaridade que a área almeja desenvolver ainda mais, considerando-se a convergência com outros campos do conhecimento em prol da complexidade do objeto estudado.

Sobre o problema da materialidade no tocante ao texto impresso, a Biblioteconomia, em diálogo com outras áreas, encontra respaldos consideráveis para estudar a apropriação da informação e seus usos ocorridos no passado, como a fisicalidade histórica de livros raros e a atuação do bibliotecário nessas fontes, além do que acontece no presente. Mais uma vez, a confluência com áreas do saber distintas apresenta-se como um caminho interessante para promover estudos entre Ciência da Informação, História, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Letras e Comunicação Social, dentre outras.

No quesito específico das tecnologias digitais, ressalta-se ainda a tendência da elaboração de pesquisas realizadas com o auxílio de bibliotecários, cientistas sociais, comunicólogos e demais profissionais ligados à informação, a fim de entrelaçar os pontos que poderão constituir os novos paradigmas da leitura e da interação dos sujeitos com os suportes informacionais. Por fim, nota-se ampla

abertura em prol da contribuição de diferentes pesquisadores, promovendo a compreensão de novas evidências que abordem o leitor, a leitura e seus contextos de maneira social e complexa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C.; LOBO-SOUSA, A. C. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça/SC, v. 9, n. 3, set./dez. 2009.

BARBOSA, A. L. F. Materialidades do texto: um percurso [...]. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 11, n. 1, jan./jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2015v11n1p263>.

BENÍCIO, C. D.; SILVA, A. K. A. da. Do livro impresso ao e-book: o paradigma do suporte na biblioteca eletrônica. **Biblionline**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2005.

CHARTIER, R. **A mão do editor do autor e mente do editor**. Tradução George Schlesinger. São Paulo: UNESP, 2014.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier, Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura: sob a direção de Roger Chartier: uma iniciativa Alain Paire**. Tradução Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça/SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, 2009.

DALMASO, S. C.; MIELNICZUK, L. P. Hipertexto e linkagem: apontamentos sobre aspectos constituintes de uma linguagem digital. *In*: PERUZZOLO, A. C.; MAGGIONI, F.; PERSIGO, P. M.; WOTTRICH, L. H. (org.). **Práticas e discursos midiáticos: representação, sociedade e tecnologia**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2012. p. 237-255.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOULART, I. do C. V. Entre a materialidade do livro e a interatividade do leitor: práticas de leitura. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 12, n. 2, mai./ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v12i2.1611>.



Imagem: Pixabay

LEITOR E SINOPSES: POSSÍVEIS RELAÇÕES DA AÇÃO DA LEITURA

Bruno Gabriel Santos Carvalho

Segundo Lígia Dumont (2001, p. 44), existem três elementos basilares que antecedem a efetivação da leitura: o contexto, a motivação e o sentido. Esses aspectos podem ser aplicados a todas as experiências que acontecem por meio da leitura, seja ela por meio de imagens, textos, sons e a própria leitura do mundo. O contexto exprime as condições culturais que ordenam os sujeitos; a motivação pode designar os afetos e as relações pessoais com o mundo; o sentido estabelece uma função de existência, na medida em que o leitor atribui significados à leitura, em um determinado contexto. Esses elementos são importantes construtos para a compreensão das dinâmicas que a leitura propõe para aquele que lê.

Ao especificarmos o assunto a ser discutido, a leitura de textos é uma prática recorrente na vida dos que escolheram ser leitores. No dia a dia, esses sujeitos estão propensos a serem interceptados por variados tipos textuais

como o narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, dialógico, injuntivo. Dentre esses tipos surgem os gêneros, que representam uma determinada tipologia textual. Monografias, notícias, propaganda, resumos, crônicas e receitas são exemplos de gêneros textuais, que possuem determinado objetivo comunicativo ou, como pontuado por Swales (1990 *apud* BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 234), um “propósito comunicativo”.

Neste capítulo, discutiremos o gênero textual sinopse e sua interação com os leitores, buscando fundamentar a relação desse tipo de texto com o seu leitor. As práticas de leitura que envolvem o gênero implicam em uma elaboração de discursos sociais e culturais de uma determinada comunidade. Sendo assim, buscaremos refletir brevemente as seguintes implicações: o processo de leitura sob a perspectiva daquele que lê; como se comporta o gênero sinopse na sociedade, bem como qual é a sua relação para a construção dos gêneros discursivos; e qual a relação de uma determinada população de leitores com o gênero sinopse.

A fim de estabelecer um suporte argumentativo para explorarmos essa implicação, elaboramos uma pesquisa no primeiro semestre de 2021, composta por um questionário com seis questões enviadas a usuários de redes sociais que este autor participa, perguntando a relação dos respondentes com o gênero textual em questão. O questionário foi aplicado na plataforma *Google Forms*, sendo o *link* de acesso divulgado nas redes sociais *WhatsApp*, *Telegram* e *Instagram*. O retorno foi de oitenta e uma respostas de diferentes pessoas.

A LEITURA, EM UMA PERSPECTIVA TEÓRICA

Entender como surgem os processos de leitura é

uma tarefa que pode ser complexa e abstrata. No entanto, por meio de abstrações e relacionamentos com outras ideias, podemos nortear uma visão de como esses processos ocorrem.

A Teoria Sistêmica, desenvolvida nos anos 1960 por Bertalanffy (2010), compreende o comportamento do conhecimento humano como um sistema. Tal lógica é fundamentada em fenômenos cíclicos que podem ser observados na natureza. O ciclo da água e seus estados físicos é um exemplo de como um sistema funciona: para que a água mude de seu estado líquido para o gasoso, por exemplo, é preciso que haja calor para que tal processo ocorra. Dessa forma, a ação do calor, nesse caso, se caracteriza como uma entrada para o processamento de ebulição, que resultará em uma saída, a evaporação. A condensação seria o processo que iria reverter o estado gasoso para o estado líquido, o que configura a ideia de ciclo. Logo, retomando a Teoria Sistêmica, se há um ciclo onde um elemento passa por uma entrada, um processamento e uma saída, essa ação pode estar determinada por uma lógica de sistema.

Tal teoria foi trazida, por volta dos anos de 1970, ao contexto da Ciência da Informação, na tentativa de estabelecer processos baseados em entrada, processamento e saída de um objeto informativo em um determinado sistema de informação. Como a Teoria Sistêmica, aplicada aos estudos da Ciência da Informação, buscava objetos de estudo operacionalizados na ideia de registro do conhecimento informacional humano, também tentou-se associá-la ao processo de leitura. Tendo em vista os pressupostos dessa teoria, consideremos um texto de um gênero qualquer diante de um leitor. A princípio, o leitor irá realizar a leitura desse texto; durante a leitura desse texto, o leitor irá utilizar as competências do seu conhe-

cimento adquirido para decodificar o texto; após ter decodificado o texto, o leitor irá imprimir suas impressões e interpretações do texto lido. Nesse sentido, a leitura poderia funcionar como uma ação de entrada, em que o processo é a utilização do conhecimento para fins de decodificação do texto, e a saída é a interpretação que o leitor teve do texto. Porém, a Teoria Sistêmica, elaborada em princípio para fenômenos cíclicos da natureza, não previa as diferentes interferências individuais, subjetivas e intersubjetivas do leitor, ocasionadas pelos contextos de interação social e cultural, capazes de influir em suas motivações e interesses pela leitura.

A ação da leitura contempla a apropriação do leitor de um determinado texto, em um dado contexto. Dumont (2020, p. 22) estabelece que:

[...] 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.

É cabível pontuar que as práticas de leitura se configuram em uma diversidade de realizações. Elas são múltiplas, inumeráveis e dependentes de contextos para terem sentido. Os sentidos também são diversos, subjetivos e intersubjetivos. Assim como a leitura é complexa a cada contexto, as práticas que a acompanham também são. Tendo isso em vista, relacionar a leitura a um processo sistêmico pode ser um início de entendimento desta ação, porém é preciso lembrar que uma possível

dinâmica linear não abrangem a dinâmica da sociedade a que o leitor pertence.

Enquanto isso, Iser (1979) discute a relação do leitor com o texto a um nível mais íntimo e específico, ao aprofundar essa relação se baseando em alguns aspectos psicológicos. Falando de uma relação entre dois indivíduos, Wolfgang Iser (1979, p. 84) indica que a relação diádica é onde se tem a “situação face a face, em que se originam todas as formas de interação social”. Nessa relação de troca, de interação, quando surge a dúvida, ela pode ser feita e assim debatida. Surge, com isso, um processo dialógico entre dois sujeitos. Trazendo o contexto dos textos, Iser (1979) coloca esta perspectiva diádica entre o leitor e o texto: quando o leitor está diante de um texto, as dúvidas se transformam em um vazio no leitor. Para suprir esse vazio, o leitor terá de recorrer ao próprio texto, a alguma outra fonte de informação ou à sua própria imaginação, uma vez que:

[...] o texto não pode sintonizar, ao contrário do parceiro na relação diádica, com o leitor concreto que o apanha. Na relação diádica, os parceiros podem mutuamente se perguntar, de forma a saber se controlam a contingência ou se suas imagens da situação transpõem a inapreensibilidade da experiência alheia (ISER, 1979, p. 87).

Nesse sentido, o autor não diz que a relação do leitor com o texto é deficitária, porém, é uma relação que tem finalidades e condições diferentes (ISER, 1979). A relação do leitor com o texto só pode ser variante de um outro tipo de relacionamento. Por esse e outros motivos, explorar e buscar entender a relação de um leitor com um determinado texto é complexo e, principalmente, diverso.

Dada essa exposição, Iser (1979) ainda irá retomar o

vazio que é desenvolvido na relação do leitor com o texto. Ele explica que os graus da situação, da contingência e do nonada (nonada seria uma noção fundamentada em um grau de incerteza do indivíduo) relacionados ao vazio, contribuem para variadas possibilidades de o leitor realizar comunicações com o texto. Ou seja, a dúvida do leitor, resultante da leitura de um texto, alimenta um processo de cognição por ele desenvolvido. Essa ideia relaciona-se com a etapa de processamento da leitura feita por um leitor. Pode-se dizer, portanto, que quando o leitor está lendo um texto, ele está se questionando com suas dúvidas e tentando respondê-las mediante a analogia de seus conhecimentos com aquilo que está sendo lido. Complementando essa ideia: “Para que os conteúdos dos textos sejam assimilados e compreendidos, é preciso que as informações sejam processadas na mente do leitor” (DIAS, NAVES, 2007, p. 43-44).

Além disso, sobre a analogia dos conhecimentos com aquilo que está sendo lido, Paulo Freire (2011) irá dizer que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 29). Ou seja, pode-se dizer que a leitura depende de uma experiência da realidade a ser vivida pelo sujeito, que está inserido em uma determinada sociedade e cultura – estes são fatores importantes que conduzem de forma pluralística a experiência do indivíduo. A leitura do mundo, esta experiência, irá condicionar os conhecimentos do sujeito no mundo. Esses, portanto, irão implicar na leitura da palavra.

Portanto, enquanto Iser (1979) trata a questão da leitura em um nível cognitivo, psicológico ou mentalista, Freire (2011) faz uma abordagem cultural do fenômeno. Paulo Freire (2011) traz, pois, outro raciocínio: que a leitura participará das vivências sociais e culturais dos su-

jeitos, dos condicionamentos políticos-ideológicos que, uma vez desnudados ou revelados, produzirão outros tipos de leitura, interpretação e apropriação a que o sujeito não tinha consciência quando estava sob domínio deles – uma nova leitura do mundo. Como o objetivo deste capítulo é apresentar as possíveis relações entre o leitor e o gênero sinopse, mais adiante iremos relacionar a situação do vazio ocasionada no leitor proposta por Iser (1979) com a função discursiva da sinopse com o seu leitor.

A SINOPSE

As convenções de gêneros textuais são um fenômeno de grande importância e deve ser apresentado. A teoria de análise de gêneros é o segmento que explora a temática, ao considerar:

[...] a análise do discurso da descrição para a explanação da língua, tentando frequentemente responder à questão: *Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como fazem?* (CANDLIN, 1993 *apud* BHATIA, 2001, p. 103, destaque do autor).

As comunidades discursivas seriam aquelas que utilizam os gêneros textuais para uma determinada finalidade, o que acaba relacionando as dinâmicas socioculturais na construção dos gêneros textuais. A utilização de textos didáticos em escolas, a publicação de anúncios em mídias digitais, as sinopses de livros, jogos, peças de teatro, filmes e outros são exemplos de gêneros textuais utilizados por uma determinada comunidade. Essa utilização (que implica também na elaboração desses gêneros), portanto, determina os objetivos que um dado gênero tem para a sociedade. Bhatia (2001) diz que o produto dessa utiliza-

ção é denominado “convenções genéricas”.

Para exemplificarmos esse fenômeno pontuado pelo autor, Signor (2012) faz um estudo de caso com um grupo de adolescentes que foram “diagnosticados” (o uso da aspas se dá devido ao desenvolvimento de um diagnóstico terapêutico não profissional submetido aos jovens) com deficiências no aprendizado, utilizando o gênero sinopse como uma ferramenta de processo terapêutico fonoaudiológico na elaboração de textos, para demonstrar que, por meio do uso criativo dos gêneros textuais, é possível desenvolver um aprendizado na leitura e na escrita. No final do artigo, a autora conclui que:

[...] ao assumirmos a interlocução como espaço de produção de linguagem escrita e, nesse espaço, as hipóteses dos sujeitos como mecanismos de reflexão para as próprias práticas desenvolvidas, pudemos observar os sujeitos produzindo textos, apropriando-se dos gêneros do discurso focados nas práticas desenvolvidas e, consequentemente, das competências necessárias a essa apropriação (SIGNOR, 2012, p. 238).

O fragmento mostra uma relação direta com o que Bhatia (2001) diz sobre as convenções genéricas que são, basicamente, utilização de discursos comunicativos, construção e manutenção feita por uma comunidade, grupo de pessoas na elaboração de gêneros textuais, por exemplo. O papel que o estudo de Signor (2012) assume é de utilizar essas ferramentas discursivas para se atingir um objetivo, que é utilizá-las de forma criativa, explorando a competência educacional do seu grupo de adolescentes.

O estudo de Signor (2012) é um exemplo claro de como um gênero textual desempenha papel discursivo não só nas relações rápidas ocorridas no dia a dia, como também na utilização desses gêneros como uma forma

de desenvolvimento cognitivo, dialógico e ideológico em níveis profissionais, sociais e pessoais. Surge, portanto, uma convenção acerca do gênero sinopse, que define o que é esse gênero, até onde ele se manifesta e é criado entre os indivíduos que o utilizam. Assim, estabelecem-se as “convenções genéricas” colocadas por Bhatia (2001).

Pontuar que os gêneros são convenções genéricas pode parecer um pouco vazio, por se tratar dos sujeitos envolvidos num sentido amplo. No entanto, o que a convenção genérica nos introduz é que os gêneros fazem parte de corpos institucionais, sociais e culturais. Isso quer dizer que um gênero não assume a sua posição na sociedade unicamente de forma orgânica. Ele também assume uma posição de autoridade.

Tendo a situação dos gêneros discursivos entre os indivíduos como um produto das relações “[...] do uso da linguagem em contextos comunicativos” (BHATIA, 2001, p. 103), a sinopse pode ser discutida nas implicações e na atuação que esse gênero tem no nosso dia a dia. A sinopse, mediante suas convenções objetivas construídas, funciona como um dispositivo que faz um breve relato de um objeto, seja ele um videogame, uma obra literária, teatral, cinematográfica ou sonora. Usualmente, ela pode servir de suporte para escolhermos algum livro, um filme, uma exposição ou uma peça teatral. O tema foi discutido pelos adolescentes nas rodas de conversa propostas através do estudo de caso de Rita Signor (2012), ao ser feita a seguinte pergunta:

[...] e vocês sabem qual é o objetivo do escrito atrás do DVD?

M: Fazer a pessoa pegar o filme! (diz apressado como que querendo ser o primeiro a responder).

T: Isso, M (SIGNOR, 2012, p. 225, destaque nosso).

Essa ideia, essa convenção da função discursiva da sinopse, é bem disseminada socialmente. O interessante dessa convenção é que a sociedade acaba construindo a função do gênero textual a partir das analogias que são feitas por ela mesma. As convenções se comportam como uma espécie de acordo social. Ou seja, se uma pessoa reconhece que o objetivo de uma sinopse é atrair a pessoa, assim a sinopse irá cumprir este papel. O exemplo do entrevistado evidencia um ponto dessa característica: as sinopses que acompanham as contracapas dos livros, dos DVDs e dos filmes em catálogos de redes de *streaming*, por exemplo, constroem sua função e objetivo mediante uma necessidade do espectador. Se existe a ideia de que uma sinopse tem que ser atrativa para que aquele que a esteja lendo tenha vontade de consumir o objeto ao qual ela está se referindo, é porque a sua função discursiva está bem disseminada. Bhatia (2001) também complementa essa ideia, citando Goodrich (1987), dizendo que essa autoria e a apropriação dos gêneros textuais é social e até mesmo institucional:

O direito a um discurso é organizado e limitado por uma ampla variedade de meios, como papéis particulares, status, profissões e assim por diante. Semelhantemente, a institucionalização do discurso é limitada em termos de sua apropriação legítima e das situações restritivas de sua recepção – igreja, tribunal, escola, campanhas eleitorais, etc. (GOODRICH, 1987 *apud* BHATIA, 2001, p. 109).

No trecho acima, o autor evidencia que o discurso, que opera junto com os gêneros, depende de um determinado direito, permissão convencionalizada pela sociedade, mediante sua recepção em ambientes também convencionalizados pela sociedade. Fica evidente, mais uma vez,

que o acordo social se estabelece para as determinações da utilização de um gênero em determinado contexto, logo, irá definir a sua função discursiva.

Outro ponto interessante nesse aspecto é entender de onde vêm as sinopses, como elas são feitas e quem são seus autores. Conforme citada acima, a questão referente às convenções genéricas ressalta que determinado gênero não será definido pelo autor que o está utilizando, até porque o autor também é um sujeito que opera na manutenção discursiva do gênero juntamente com sua comunidade, contexto ao qual ele está inserido. O autor apenas escolhe qual gênero ele irá utilizar para apresentar as suas intenções enquanto comunicativas. Identificar os atores, a quem se refere a autoria dos textos desse gênero, é uma tarefa de localização, valendo ressaltar que essa tarefa não irá definir o propósito comunicativo do texto. Mais à frente, iremos discutir esse ponto.

Dito isso, voltemos a explorar a consideração de localização das sinopses. Normalmente, uma sinopse nunca tem um autor específico referenciado. No caso dos livros, por exemplo, a elaboração das sinopses acaba sendo trabalho da própria editora. Com isso, esse espaço se torna um terreno livre – desde que não fira a convenção socialmente construída do gênero – para as editoras escreverem de forma criativa as sinopses dos seus livros publicados. Nessa criatividade, há a associação do uso de diferentes linguagens discursivas de outros gêneros para construir o gênero textual sinopse, que será comunicativo a fim de atingir um determinado propósito na transmissão da mensagem. Na sinopse de livros, podemos ter uma pequena biografia do autor, indicando os prêmios que ele já ganhou, indicações de que o exemplar fora um “*best-seller*” e por aí em diante. Esses recursos textuais, gêneros promocionais (para sermos mais específicos),

por mais que estejam dentro de uma ideia de sinopse, são tipologias de outros textos, usadas na construção da própria sinopse. No entanto, é nesse ponto que surge o potencial dos gêneros discursivos. Vijay Kumar Bhatia (2001, p. 105) cita que:

Em cada caso, estamos certos de que encontraremos diferenças sutis no uso de estratégias para descrição, avaliação ou diferenciação do produto e que essas diferenças eventualmente ocasionarão usos específicos dos recursos linguísticos. Mas o interessante é que todas essas variações somente se tornam gêneros diferentes no momento em que começam a indicar uma diferença substancial nos propósitos comunicativos.

Ou seja, uma vez que as editoras tomam a liberdade para criar as sinopses dos seus produtos, mesmo que elas usem variadas linguagens para se atingir a ideia de um gênero sinopse, elas correm o perigo de não atingir esse gênero. Todavia, há um propósito comunicacional nessa tendência criativa, é isso que mantém a manutenção dos gêneros. Só é possível haver a construção da sinopse se houver um objetivo bem claro com aqueles que irão ler esse tipo de produto, texto. O uso de outros gêneros do discurso para construir uma sinopse é válido desde que se pretenda fazer uma sinopse, e não um anúncio publicitário.

A localização da sinopse também está associada a quais lugares ela está sendo aplicada e realizada. Bhatia (2001, p. 105) afirma que um gênero tem “[...] distinções entre suas realizações [...]”. Isso, portanto, quer dizer que um gênero pode assumir seu papel comunicativo em diferentes meios, por exemplo. Ou seja, mesmo que o gênero textual sinopse esteja sendo publicado em jornais impressos e em plataformas virtuais, ele ainda vai

desempenhar o seu “[...] propósito comunicativo, embora a maioria deles [desses meios de comunicação] utilizem estratégias diferentes para promover o produto ou serviço” (BHATIA, 2001, p. 105).

Em uma análise mais detalhada, exemplificando essas localizações, considerando os diferentes propósitos comunicativos de cada meio e os agentes que o estimulam, podemos discutir, também, no âmbito do *design* editorial, onde as sinopses são colocadas nos livros (se é na primeira e segunda orelha do livro ou na contracapa, por exemplo). O livro seria o meio de comunicação, e o *design* seria o processo responsável por construir e colaborar como essa comunicação, materializando-a como produto (o livro), visando atingir um determinado propósito comunicativo, que compromete os sujeitos envolvidos no processo de produção e consumo. Por mais que esse ponto não esteja ligado diretamente à elaboração do texto sinopse, implicar onde ele deve estar inserido também atinge a construção da sua convenção enquanto gênero. Mais uma vez, vemos que a aplicação do gênero em um contexto depende da autoridade convencionada daquele que o está utilizando. Retomando Goodrich (1987), citado por Bhatia (2001), o *design*, sendo exemplo de um “grupo disciplinar especializado”, tem o direito discursivo de utilizar a sinopse mediante a sua institucionalização enquanto uma autoridade específica, que utiliza recursos visuais e comunicacionais para cumprir uma de suas competências.

Ao explorarmos ainda mais um pouco a consideração de que as editoras são responsáveis por elaborar as sinopses dos seus livros, o “propósito comunicativo” (SWALES, 1990, *apud* BIAZI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012), neste contexto, pode ser acrescentado a essa discussão. Biazzi-Rodrigues e Bezerra (2012, p. 234, destaques do autor) pontuam um fragmento do texto de Swales (1990), onde

é apontado o propósito comunicativo:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros **compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos**. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e desse modo passam a **constituir a razão subjacente ao gênero**. A razão subjacente **delinea a estrutura** esquemática do discurso e **influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo**. O **propósito comunicativo é um critério privilegiado** que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável (SWALES, 1990, p. 58, destaques do autor).

O que Swales (1990) diz vai ao encontro do que Bhatia (2001) pontua sobre a convenção genérica. Enquanto Bhatia (2001, p. 103) expressa que “os gêneros se definem essencialmente em termos do uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, que [...] [dão] origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados”, Swales (1990) defende que é o propósito comunicativo que vai manter o que constitui os gêneros. O propósito comunicativo, então, estaria ligado diretamente a qual ideia convencional um texto, a que determinado gênero pertence, está relacionada. Trazendo essa ideia para o objeto de discussão deste capítulo, qual função a sinopse desempenha na nossa sociedade?

Como bem pontuado por Biazi-Rodrigues e Bezerra (2012), citando também Bhatia (1993), o propósito comunicativo não é inseparável do texto, uma vez que, como já dito anteriormente, o gênero é utilizado e criado de diferentes formas por diferentes comunidades e grupos

de pessoas. Além disso, dizer que a função de um gênero está associada com as intenções psicológicas do autor, no sentido de ele ser a autoridade do gênero, é uma interpretação errada. O autor da sinopse desempenha o papel de apenas escolher o gênero em que ele quer transmitir as suas ideias, que contém um conteúdo. O que deve ser separado antes de falarmos do propósito comunicativo é pontuar as intenções particulares e os propósitos socialmente reconhecidos (BIAZI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012). Tendo esses aspectos em mente, a partir do propósito comunicativo, conseguimos identificar o gênero discursivo de um determinado texto.

Não temos a intenção de identificar um gênero específico, para entender que os discursos do gênero não se sustentam de forma simples entre os sujeitos que o utilizam. Traçar as possíveis relações que uma comunidade tem com um gênero, demonstra a funcionalidade que este tem com a linguagem existente.

O LEITOR E A SINOPSE

Tendo considerado o leitor de textos e o gênero textual sinopse, citamos a seguir alguns pontos que relacionam o leitor com a sinopse.

Em primeiro lugar, a principal indagação que orientou a consecução do presente texto foi a seguinte: seria estranho considerar como leitores quem lê sinopse? Podemos buscar entender o motivo dessa indagação a partir de: considera-se papel de leitor apenas aquele que lê gêneros textuais convencionados na prática de leitura na sociedade? Ou seja, só seria leitor aquele que lê textos acadêmicos, romances clássicos, ficções e outros? Pois bem, por mais que a resposta para essa questão seja óbvia, os estigmas que acompanham as práticas de leituras

ainda estão presentes. O papel do leitor não é determinado a partir de certos tipos textuais que ele lê. Ele é leitor a partir do momento em que entra em contato com qualquer tipo de texto. O leitor é um sujeito rico de possibilidades para explorar variadas leituras. Ao examinar essas possibilidades, “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” (DUMONT, 2020, p. 22).

Embora esse trecho busque uma ideia voltada a um universo fictício que as leituras podem oferecer, quando nos referimos ao gênero textual sinopse, diretamente estaríamos falando de seus leitores, uma vez que texto e leitor são categorias fundamentais para a construção da função discursiva de um gênero. Sendo assim, considerar leitores de sinopses, e de outros gêneros textuais, é uma ação indispensável.

Falando agora sobre a relação do leitor com o texto e relacionando este com a sinopse, retomemos Wolfgang Iser (1979). O autor nos diz que na relação leitor com o texto, haverá vazios sucedidos por meio de uma dúvida. Como dito anteriormente, essa situação de dúvida servirá como um dispositivo de interação, para que o leitor busque desenvolver uma leitura cognitiva do texto, e, para além disso, caso o leitor consiga ou não desenvolver essa cognição, ele irá preencher o vazio com outras projeções suas. Ou seja, a imaginação poderá tomar conta do vazio.

A sinopse, sob a perspectiva de uma convenção da sua função discursiva, tem o objetivo de instigar o leitor para que ele vá ao encontro do objeto a que ela está se referindo. Ou seja, é algo feito para produzir uma resposta imediata, à semelhança de um texto publicitário. Na elaboração desse objetivo, busca-se utilizar de alguns

recursos linguísticos que implicam nas figuras de linguagem como a metáfora, antítese, ironia e outras. Essas figuras de linguagem citadas são mecanismos que instigam o leitor a desenvolver ainda mais a sua cognição para apreender um texto, para além da decodificação do alfabeto. Logo, se ele está desenvolvendo essa ação, supõe-se que a dúvida está imbricada nesse processo, uma vez que ela é importante nessa situação em específico. Como produto dessas ferramentas, atinge-se um objetivo, que é implantar no leitor um certo vazio para que ele se interesse pelo objeto descrito. Relacionando o que Iser (1979) apregoa sobre os vazios produzidos na relação do leitor com o texto, a sinopse é um texto que tem como principal função discursiva trabalhar com as noções de vazio para estabelecer as suas comunicações com o leitor.

Completando com as palavras de Iser (1979):

[...] se inicia a atividade de constituição, pela qual [...] [os] vazios funcionam como um comutador central da interação do texto com o leitor. Donde, os vazios regulam a atividade de representação (*Vorstellungstätigkeit*) do leitor, que agora segue as condições postas pelo texto (ISER, 1979, p. 91).

Nessa perspectiva, para além da produção do vazio entre a relação do texto com o leitor, cristalizada no leitor, um vazio pode também ser produzido intencionalmente por um texto, para que esse texto cumpra a sua função discursiva. Dessa forma, pode-se estabelecer que as sinopses trabalham também com as noções do vazio produzido no leitor, a fim de seduzi-lo.

Uma outra relação do leitor com as sinopses está fundamentada na ideia de necessidade de informação. Tome-mos como exemplo: um leitor está procurando algum

filme indeterminado em um catálogo de filmes de uma plataforma de *streaming*. Esse leitor verá os cartazes promocionais e os títulos do filme. Esses aspectos, que introduziram o leitor a uma condição de leitor de imagens, em primeira instância, desenvolvem relações discursivas que irão chamar a sua atenção, para escolher determinado filme, caso ele escolha a opção de assistir ao filme diretamente, sem ler a sinopse. Para ter certeza se o filme é de seu interesse, a sinopse funciona como um dispositivo que supre a necessidade de informação do leitor – que agora está na condição de leitor de sinopse. O leitor, em estado de dúvida diante de suas motivações pessoais para assistir ao filme previamente escolhido, pode recorrer à sinopse para confirmar se a sua necessidade de informação corresponde aos seus interesses motivacionais. Aqui temos outro ponto muito interessante: a sinopse funciona como um dispositivo mediador entre uma necessidade informacional, alimentada por uma motivação pessoal do leitor, e um objeto informacional, que pode ser materializado em alguma obra cinematográfica ou literária, por exemplo.

O propósito comunicativo do gênero textual sinopse pode, então, se relacionar com o leitor de variadas formas. As duas relações aqui citadas ilustram essas relações. Com isso, podemos estabelecer que a relação entre leitor e sinopse é válida e consistente. Ampliaremos essa discussão na próxima sessão, recorrendo ao estudo empírico.

PESQUISA, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em uma tentativa preliminar de aplicar os conceitos citados acima, em um sentido exploratório, foram elaboradas seis perguntas que compõem um questionário objetivo, introduzido por uma breve descrição do que são

as sinopses e de como elas aparecem no nosso cotidiano, e estruturado a partir da ferramenta digital de coleta de dados *Google Forms*. Como dito, o *link* desse questionário foi divulgado em redes sociais como *WhatsApp*, *Telegram* e *Instagram*. A ferramenta ficou disponível durante dois dias, e o retorno obtido foi de oitenta e uma respostas, provenientes de um público diversificado.

As perguntas dirigidas às pessoas entrevistadas foram: (1) você considera que o gênero textual sinopse é importante para você no dia a dia? (2) Antes de assistir a um filme desconhecido, você lê a sinopse? (3) Você acha que a sinopse lhe ajuda a escolher um filme? (4) Entre um *trailer* de um filme e uma sinopse de um filme, qual você prefere recorrer para escolher um filme? (5) Antes de ler um livro desconhecido, você lê a sinopse dele? (6) Você acha que a sinopse te ajuda a escolher um livro para ler?

As seis perguntas eram obrigatórias, e cada uma foi elaborada para ser respondida como “sim” ou “não”. A única pergunta que apresentou mais opções de escolha foi a de número quatro. Cada pergunta visava trazer pontos de vistas diferentes acerca da relação dos correspondentes com o gênero sinopse. Quanto à análise do questionário, relacionamos as perguntas entre si, uma vez que cada uma é passível de diferente assimilação pelo respondente. Dessa forma, apresentaremos cada pergunta, descrevendo e refletindo as respostas de forma a seguir com a interpretação qualitativa dos dados coletados, tendo a discussão teórica como referência analítica.

1) Você considera que o gênero textual sinopse é importante para você no dia a dia?

Decorrente da utilização do gênero sinopse em variados corpos e instituições profissionais que interceptam o

nosso dia a dia, buscou-se entender por meio dessa pergunta se os entrevistados consideram ou não a importância do gênero sinopse em seu cotidiano. Das 81 pessoas que responderam, 75 (92,6%) afirmaram ser importante e seis (7,4%) afirmaram não ser importante. Podemos considerar, então, que quase todos os correspondentes identificam a importância do gênero.

Por outro lado, isso nos implica retomar que, como dito por Bathia (2001), os gêneros textuais são construídos socialmente, tendo em vista essa construção e, independentemente do não conhecimento que as pessoas têm acerca dessa construção, ela ocorre. Se as pessoas reconhecem a importância do gênero em seu dia a dia, é porque ele desempenha um papel discursivo claro para elas – caso esse papel não fosse claro, o nível de rejeição do gênero seria maior.

As respostas coletadas nessa pergunta mostram que o gênero sinopse, majoritariamente, não é rejeitado. Sendo assim, o reconhecimento afirmativo ou negativo da importância do gênero sinopse no cotidiano dos correspondentes é um dos componentes que afirmam essa construção do gênero na sociedade. A partir de ações afirmativas, estabelece-se a utilização e a difusão de um gênero. Já nas ações negativas, a reconfiguração do gênero também pode se estabelecer, uma vez que ele se modifica para conversar com essas pessoas que o não consideram importante.

2) Antes de assistir a um filme desconhecido, você lê a sinopse dele?

Essa pergunta implica em querer demonstrar se os leitores de sinopses de filme enxergam o gênero como uma ferramenta que supre uma necessidade de informa-

ção (como foi explicitado anteriormente) para escolher um filme desconhecido, por exemplo. Das 81 respostas, 74 pessoas (91,4%) afirmaram ler a sinopse de um filme desconhecido antes de assisti-lo, e sete (8,6%) afirmaram negativamente a ação. Dessas 74 pessoas, 71 (95,9%) delas responderam na pergunta anterior que consideram o gênero textual sinopse como importante em seu cotidiano. Depreende-se que a maioria lê a sinopse, diante de uma necessidade informacional – querer saber do que se trata determinado filme. As sinopses, nesse caso, funcionam como uma ferramenta de busca por uma determinada informação referente a um filme.

Essa informação estaria relacionada ao conteúdo contido em um filme. Supõe-se que *saber do que o filme trata, qual seria a sua trama e o que poderá ser seu conteúdo* são informações que o leitor de sinopse espera desse tipo de texto. Portanto, identificou-se uma das convenções que sustentam esse gênero, reforçando a ideia de Bhatia (2001), supracitada nesse texto.

3) Você acha que a sinopse lhe ajuda a escolher um filme?

No mesmo sentido da pergunta anterior, visa-se complementar a ideia de que, usando-se a sinopse como uma ferramenta de recuperação da informação, ela é eficaz para o correspondente. Das 81 respostas, 72 pessoas (88,9%) afirmaram positiva a função da sinopse para com seus interesses, e nove pessoas (11,1%) afirmaram negativamente a função. Se a maioria delas considerara que uma sinopse é eficaz com os seus propósitos, a sinopse, nesse caso, tem uma função clara e efetiva para elas.

No entanto, cabe a seguinte comparação: considerando a análise dos dados na pergunta anterior, das 71 pessoas que responderam “sim” à pergunta um e dois, nessa

pergunta, a de número três, 69 (97,2%) responderam que a sinopse as ajuda a escolher um filme e duas pessoas (2,8%) responderam negativamente a essa afirmação.

4) Entre um *trailer* de um filme e uma sinopse de um filme, qual você prefere recorrer para escolher um filme?

Na elaboração dessa pergunta, considerou-se a seguinte lógica: se a sinopse de um filme aponta uma amostra do que vai ser apresentado, um *trailer* irá desempenhar esse mesmo papel, porém, por meio de outra linguagem de comunicação, que seria a audiovisual. A escolha entre esses dois objetos pode inferir particularidades de cada espectador que busca se interessar por assistir a um determinado filme. A discussão acerca dos *trailers* é bastante ampla no âmbito cinematográfico e entre os espectadores, haja vista que é um objeto amplamente difundido e utilizado nos meios de comunicação. Aqui, escolhemos considerar apenas a partilha de um possível mesmo objetivo desempenhada em uma outra linguagem, a audiovisual, comparando-a com o gênero textual sinopse.

Acredita-se que ambas aspiram um mesmo objetivo: indicar uma breve amostra do produto ao qual está se referindo, embora os propósitos sejam muito específicos, mediante cada contexto. E, retomando Swales (1990), os propósitos irão condicionar as convenções do gênero. Voltando à pergunta, das 81 respostas, 52 (64,2%) pessoas preferem assistir trailers para escolher um filme e 29 (35,8%) preferem ler uma sinopse para fazer a sua escolha. Depreende-se que a maioria das pessoas recorrem ao audiovisual. Nesse sentido, podemos nos perguntar: essa preferência se dá devido ao *trailer* utilizar a mesma linguagem usada em um filme e, com isso, se aproximar dele? A sinopse estaria distante de um produto audiovi-

sual para se fazer uma amostragem textual dele?

Como dito anteriormente, as preferências entre as duas linguagens dependem da motivação dos leitores audiovisuais ou leitores textuais. O que podemos concluir é que a maioria dos correspondentes se sentem mais contemplados para escolher um filme assistindo o seu respectivo *trailer*, o que ainda não desqualifica o papel do gênero sinopse para contemplar o mesmo objetivo. Ou talvez a linguagem audiovisual seja mais fácil de ser decodificada para essa parcela de respondentes, segundo seja seu perfil etário ou sociocultural, por exemplo, principalmente quando se tratar da escolha de um filme para descontrair, descansar.

Retomando a primeira pergunta, ela contribui para um contraponto importante para a pergunta de número quatro. Das 75 pessoas que responderam que o gênero sinopse é importante no seu dia a dia, 64% delas (48 pessoas) preferem os *trailers* para escolher um filme e apenas 36% (27 pessoas) preferem as sinopses para tal ação. Esse resultado é interessante, pois evidencia ainda mais a preferência dos entrevistados pela linguagem audiovisual. Por mais que essas 48 pessoas considerem o gênero importante em seu cotidiano, elas têm suas preferências para suprirem as necessidades de informação por meio da escolha de outra linguagem.

A sinopse, portanto, apresenta menor percentual de escolha nessa situação, apesar de ser majoritariamente considerada por 75 pessoas como importante.

5) Antes de ler um livro desconhecido, você lê a sinopse dele?

Com a mesma função da pergunta de número dois, a de número cinco busca entender como a sinopse se

desempenha no contexto dos livros diante dos seus leitores. Das 81 respostas, 72 pessoas (88,9%) afirmaram ler a sinopse de um livro desconhecido antes de lê-lo, e nove pessoas (11,1%) afirmaram não realizar tal ação. Em comparação com os resultados evidenciados na pergunta de número dois, as margens numéricas são mínimas: antes, das 81 pessoas, 74 leem sinopses de filmes e sete não; agora, das 81 pessoas, 72 leem sinopses de livros e nove não. Esse resultado nos apresenta uma pequena diferença no número de não leitores de sinopses de livros, em comparação aos leitores de sinopses de filmes. No entanto, as respostas dessa pergunta nos levam ao pensamento que a maioria dos correspondentes lê a sinopse de um livro desconhecido antes de comprá-lo ou lê-lo.

6) Você acha que a sinopse te ajuda a escolher um livro para ler?

A fim de complementar a pergunta anterior, a pergunta de número seis buscou saber dos correspondentes se a função da sinopse de um livro é eficaz para eles. Das 81 respostas, 69 pessoas (85,2%) afirmaram positivamente que a sinopse desempenha um papel de ajuda na hora de escolher um livro, enquanto 12 pessoas (14,8%) negaram a ajuda das sinopses nessa escolha. Dessa pergunta podemos explorar a efetividade das sinopses na escolha de livros. Seria proveitoso adicionarmos a essa discussão o grau de qualidade das sinopses, reunindo algumas que vêm sendo publicadas em jornais, instituições de cinema e em livros.

No entanto, aqui focamos em extrair possíveis percepções acerca de um contato direto desses leitores com as sinopses. Procurávamos saber mais sobre uma experiência que esses leitores já tiveram com a sinopse. Com a

pergunta de número seis, obtivemos respostas que dizem a respeito a uma cristalização das experiências dos leitores entrevistados. Sendo assim, o que podemos compreender é que, de modo pessoal, a maioria dos correspondentes afirmaram que as sinopses os ajudam a escolher um determinado livro para ler. Para aqueles que consideraram que o papel da sinopse não é efetivo, essa resposta talvez venha de uma série de leituras de más sinopses ou até uma não leitura desse texto para se ler um livro, por exemplo. Agora, se a escolha foi possível por intermédio do apoio de uma sinopse, significa que esta funcionou enquanto seu papel discursivo.

Para reforçarmos uma possível ideia sobre aqueles que responderam a sinopse não os ajuda a escolher um filme, retomamos as respostas da pergunta de número um. Na pergunta de número seis, das 12 pessoas que negam que a sinopse os ajuda a escolher um livro, apenas três delas, na primeira pergunta, negaram que a sinopse não é importante em seu dia a dia (lembrando que apenas seis pessoas, dentre 81, responderam que não consideram a sinopse importante). Nove pessoas dentre as 12 responderam que a sinopse é importante para elas. Esse dado é interessante, pois nos norteia às seguintes questões: essas pessoas estão acostumadas com outras tipologias do gênero sinopse e com isso as que são colocadas nos livros não as satisfazem? As sinopses que elas tiveram contato eram ruins? Com esses questionamentos, percebe-se que a relação do leitor com esses textos pode ser uma relação íntima das preferências, dos contextos, das motivações e dos sentidos do leitor, como foi explicitado por Dumont (2001). O gênero discursivo também implica, diretamente, na relação dos leitores com variados textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo explorado as ideias relacionadas ao processo de leitura, a situação do gênero sinopse no meio social e a relação dos leitores com as sinopses evidenciada pelos dados coletados no questionário, concluímos, ainda que preliminarmente, que a discussão abordada contribuiu para registrar as amplas dinâmicas que as sinopses podem oferecer.

Visto as considerações e colaborações dos autores citados acerca da ação da leitura, compreende-se que o leitor de sinopses a utiliza de forma dialógica e associativa, considerando os conhecimentos do leitor para decodificar o texto e para interpretá-lo. Para além disso, a função discursiva que o gênero desempenha com os seus leitores depende não apenas da utilização e da escolha dos mecanismos para elaborar esse tipo de texto, como também da recepção do propósito comunicativo que o gênero sinopse deve cumprir em seus leitores. Mais uma vez, entende-se que o que compõe esses aspectos do gênero é a comunidade que o produz e o interpreta, fazendo com que a “convenção genérica” (BHATIA, 2001) seja construída.

As sinopses são gêneros textuais que atuam no nosso meio social, não só com o objetivo comunicativo e discursivo definido pelas comunidades que as utilizam, como também como uma ferramenta criativa que potencializa formas de transmitir e elaborar a informação para e com os indivíduos que a utilizam. Sendo individual ou institucional, a utilização do gênero sinopse está em constante manutenção por esses sujeitos.

Ainda sobre a função discursiva, no que se refere à contribuição de Wolfgang Iser (1979) sobre as noções de vazio produzidas pela leitura de um texto por falta de mecanismos de interpretação, o gênero sinopse utiliza

dessa produção de sentido como forma de definir o seu propósito comunicativo. Sendo assim, o gênero sinopse se apropria da função de provocar ou de produzir curiosidades no leitor, a fim de sintetizar o vazio que, possivelmente, será preenchido quando o leitor desse texto for ao encontro do objeto a que a sinopse se refere.

As relações significantes que surgem a partir desse gênero acontecem, conforme pôde ser observado. Isso reforça a ideia de que os gêneros textuais, assim como os idiomas e as linguagens de comunicação, estão em movimento, apropriando-se das mudanças socioculturais, institucionais, políticas e econômicas. A mediação e a relação que as sinopses têm com os usuários da informação desempenham demandas específicas em decorrência da circulação dos textos convencionados como sinopses, uma vez que esses textos conseguem fazer parte de variados contextos, alguns desses exemplificados aqui.

Dessa forma, os pontos abordados neste capítulo puderam lançar um vislumbre sobre qual função a sinopse desempenha na nossa sociedade, considerando os sujeitos que contribuem para a sua existência. Falar dos gêneros textuais e, mais precisamente, das sinopses, é falar, portanto, diretamente do processo que mobilizamos para ler, escrever, interpretar e produzir conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BERTALANFFY, L. von. **Teoria geral dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. **Revista de Letras, Fortaleza**, v. 1/2, n. 23, p. 102-115, jan./dez. 2001.

BHATIA, V. K. **Analyzing genre: language use in professional settings.** London: Longman, 1993.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. Propósito comunicativo em análise de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322012000100011>.

DIAS, E. J. W.; NAVES, M. M. L. **Análise de assunto: teoria e prática.** Brasília: Thesaurus, 2007. 116 p.

DUMONT, L. M. M. (org.). **Leitor e leitura na Ciência da Informação: diálogos, fundamentos, perspectivas.** Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. cap. 1, p. 21-52. *E-book*.

DUMONT, L. M. M. Contexto, leitura e subjetividade. **Transinformação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 43-47, jan./jun. 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. (coord.). **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

SIGNOR, R. O gênero sinopse como proposta de ação fonoaudiológica voltada para o desenvolvimento de competências em leitura e escrita. **Bakhtiniana: revista de estudos do discurso**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 219-239, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000100013>.



CONTRIBUIÇÕES DA ETNOMETODOLOGIA NA COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE O LEITOR DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE SUPER-HERÓIS E SUA LEITURA

Rubem Borges Teixeira Ramos

A leitura pode ser compreendida como um fenômeno com grande relevância para um número amplo de indivíduos, já que sua ação e desenvolvimento são capazes de proporcionar o acesso e o acúmulo de informações ligadas a origens, fatos, contextos e acontecimentos diversos, muitos dos quais permeiam o cotidiano e a vida da maior parte das pessoas. Por meio da leitura, do acúmulo e do subsequente processamento e interpretação das informações ali contidas, os indivíduos podem seguir muito além do movimento fundamental de decodificação de letras em uma sequência deliberada – e que formam, assim, as palavras, frases e parágrafos de um texto –, passando, então, o leitor, a se tornar cada vez mais apto a entender o mundo em que vive e os ambientes pelos quais transita. Inclusive, a riqueza do dinamismo de se argumentar, ao ter posse e compreensão de fatos ocorridos, bem como a apreciação e inclusão

de perspectivas e interpretações semelhantes, como também divergentes, tudo evidencia uma ação consciente e deliberadamente ativa do leitor.

A partir dessa premissa, pode-se perceber a ação de ler como uma atividade a ser investigada e compreendida por diversas áreas do conhecimento, cujas teorias, estudos e produções científicas procuram não apenas evidenciar essa importância, mas também compreender as possíveis influências e desdobramentos relativos à leitura. Tais investigações envolvem desde o estudo de um texto – ou de um conjunto em particular deles, apreciado por um ou mais elementos em comum, como forma de escrita e período cronológico em que se encontra inserido – até o leitor. Ao ter o leitor como sujeito de análise, destaca-se que essas investigações podem exibir uma variação de cobertura, que se estende da sua relação estabelecida com o texto através da leitura empreendida, até a interpretação e aplicações do conteúdo lido pelo leitor, em um ou mais contextos e nuances de sua existência. Paradoxalmente, no entanto, a figura do leitor é aquela que tem recebido a menor atenção e esforços por parte dos estudos empreendidos sobre a leitura, o que suscita um interessante ponto de análise e debates: já que o texto tem como finalidade a leitura por um ou mais leitores, por que não conferir a devida atenção não apenas ao processo ou à ação da leitura, mas também – e de maneira destacada – à figura do seu leitor, como aquele que evidentemente realiza o ato de ler?

Em se tratando das Ciências Sociais Aplicadas, que possuem entre seus objetivos e focos o estudo de características e da presença e influência de fatores subjetivos originários das diversas situações do cotidiano e da sociedade em que se vive, é possível constatar o número reduzido de estudos e pesquisas em que se procura

compreender a crítica e o interesse do leitor, com vistas à compreensão quanto às causas, motivos, razões e circunstâncias que o levam a apresentar interesse por um ou mais tipos em particular de leitura.

A Ciência da Informação se destaca entre as áreas do conhecimento no que tange ao estudo e à compreensão da leitura, procurando ressaltá-la, de acordo com Dumont (2002, p. 2), como a “[...] via pela qual se atinge o conhecimento”. Tal pensamento ressalta a leitura como uma forma de conectar o leitor a uma ou mais formas de interpretar os acontecimentos ocorridos na sociedade e no mundo, por meio da ambientação nela retratada, que frequentemente apresenta semelhanças, inclusive, com o próprio contexto e cenário vividos pelo leitor.

Diante da constatação de que não apenas é possível, mas deve ser encorajada, a promulgação de estudos e pesquisas que primem pelo foco da relação existente entre leitura e leitor e seus desdobramentos, é interessante levar em consideração as dissonâncias existentes, na compreensão dessa relação, em particular, na existência de duas forças que protagonizam uma divisão no que se refere a esses estudos. De um lado, ainda se encontra ativa uma parcela de estudiosos e de pessoas que, de modo geral, creem na existência de leituras que pouco ou nada sejam capazes de agregar valor ao seu leitor, por não o levar a desenvolver a capacidade de interpretação e de raciocínio, sendo alcunhadas como alienantes ou reduzidas a um papel secundário, geralmente voltado à recreação, ao lúdico e ao passatempo. Do outro, há aqueles que reconhecem a presença de limitações – como o fator financeiro, a qualidade de impressão e os problemas logísticos de distribuição do material, dentre outras – aplicadas a determinados tipos e formatos de leitura. Mas, a despeito das limitações citadas acima estes pesquisadores procu-

ram confeccionar seus estudos e pesquisas, ressaltando o fato de que todos os tipos de leitura são capazes de estabelecer o elo de ligação entre o leitor e o conhecimento e que, para tanto, faz-se necessário compreender a figura do leitor, de modo a acessar as suas características intrínsecas, a sua visão, os cenários em que ele exerce presença e funções na sociedade, as suas predileções pessoais e o momento de vida em que a leitura se processa.

O presente capítulo versa justamente quanto ao grupo de estudiosos que procura dedicar tempo e esforços no sentido de promover uma compreensão mais ampla do fenômeno leitura, procurando introduzir e analisar a leitura de histórias em quadrinhos de super-heróis da *Marvel* e da *DC Comics* por brasileiros e norte-americanos, refletindo sobre a leitura por eles realizada e destacando a existência e o processo de apropriação da informação veiculada nesses quadrinhos. Visa também destacar as interpretações realizadas pelos leitores do conteúdo advindo das publicações, bem como os possíveis empregos junto a contextos, fatos e eventos presentes em seu cotidiano de vida. Como protagonista da leitura junto a esse meio de comunicação de massa, o leitor pode estabelecer conexões entre o que foi por ele lido e acessado nas páginas das revistas em quadrinhos – como as ações desempenhadas pelos personagens, a existência de locais e o desenrolar de tramas e eventos retratados na narrativa com características comuns ao mundo real –, e, através de reflexões e contextualizações, contrastar esse conhecimento adquirido junto a outros, de origens variadas, procurando, assim, confirmar ou descartar o conteúdo lido para sua própria vida. Desse modo, o leitor exerce papel ativo no processo e na escolha da emissão e da recepção de informação pertinente a ambos os mundos envolvidos – o ficcional das histórias em quadrinhos e o real –, com vistas ao es-

tabelecimento de opiniões e de posicionamentos críticos, enquanto membro de uma sociedade e sua cultura.

A LEITURA SOB O PONTO DE VISTA DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

A leitura pode ter reflexos e consequências para vários indivíduos. Nesse sentido, Chartier (2003) postula que o leitor é construído através de uma combinação de diversos processos pautados na sua capacidade de atribuição de sentido e de significado, ao entrar em contato com objetos pertencentes a uma ou mais culturas. Denominado pelo autor como “apropriação da informação”, esse processo possui uma relação direta com a ação própria do leitor de refletir e ponderar acerca da leitura realizada, assim como a sua capacidade de atribuir significado a essa ação. Versando sobre a apropriação, Chartier (2003) aponta o leitor como alguém em formação ininterrupta, graças aos processos de atribuição pessoal, quando estabelece contatos com textos, livros, artigos, além de outros formatos de leitura. Mesmo diante de uma mesma história lida, duas ou mais pessoas podem relatar diferentes visões, nuances e interpretações a seu respeito, e isso ocorre pelo fato de que a leitura suscita uma construção de ideias, que pode envolver aspectos e compreensões deveras pessoais e complexas. Essa é a própria definição de apropriação na visão do autor, que a compreende também como a capacidade do leitor de ponderar acerca das leituras realizadas, estabelecendo correlações entre elas e lhes conferindo uma gama de significados e sentidos.

Para algumas áreas do conhecimento, o ato de ler não apenas representa um ato racional, mas pode desempenhar um papel expressivo para uma série de indivíduos, quando são capazes de evidenciar que, por intermédio

da leitura empreendida, tornam-se aptos a raciocinar e a correlacionar fatos, eventos e acontecimentos retratados na forma textual com a realidade, o que comprova o emprego da leitura com muito mais potencial e propósito do que, meramente, aplicar a decodificação de caracteres em uma sequência de frases e parágrafos.

Enquanto estudioso da leitura, Iser (1996; 1999) dedicou esforços no intuito de compreender os possíveis efeitos de um texto em seu leitor. Nesse sentido, ele defende a não conclusão de um texto em si mesmo, creditando ao leitor o necessário envolvimento contínuo junto ao que está escrito e permitindo que ele atue como um interlocutor e um questionador, na medida em que indaga por ausências ou lacunas que o texto possa eventualmente omitir. A existência dessas lacunas na relação estabelecida entre leitor e texto desencadeia o processo de leitura, onde o leitor recebe o convite a reelaborar a leitura por intermédio de inferências que ele próprio estabelece com elementos de sua realidade, como um estímulo, fazendo com que o leitor possa ser direcionado para além daquilo que está escrito ao seu alcance. Portanto, um texto não pode deter exclusividade de sentido em si próprio, fazendo assim com que o leitor forneça o significado e a relevância quanto à leitura empreendida.

Iser (1999, p. 12-13) estabelece uma defesa da leitura, creditando a ela a possibilidade de fornecer ao leitor um meio para reflexões e pensamentos junto à sua realidade, como postula a seguir:

A relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo que nos envolvemos. O leitor se move constantemente no texto, presenciando-o somente em fases; dados do texto estão presentes

em cada uma delas, mas ao mesmo tempo parecem ser inadequados. Pois os dados textuais são sempre mais do que o leitor é capaz de presenciar neles no momento da leitura. Em consequência, o objeto do texto não é idêntico a nenhum de seus modos de realização no fluxo temporal da leitura, razão pela qual sua totalidade necessita de sínteses para poder se concretizar. Graças a essas sínteses, o texto se traduz para a consciência do leitor, de modo que o dado textual começa a constituir-se como correlato da consciência mediante a sucessão das sínteses.

Dessa forma, o leitor recebe um convite para, com seu cognóscio e raciocínio, recompor o texto, transcendendo-o ao incluir atualizações associadas a conhecimentos previamente adquiridos, seja de leituras pregressas ou de outras possíveis fontes de informação, como periódicos, cinema, telejornais, documentários, dentre outras, que foram apropriadas à época por ele. Entende-se, então, que à leitura é atribuído um sentido composto, sendo uma performance ao mesmo tempo dinâmica e uma atividade de síntese, a qual demanda do leitor uma postura proativa, indo além do que os dados textuais lhe informam, mas adicionando a eles outros dados e lhes fornecendo uma configuração diferente, em muitos aspectos mais aprofundada, de modo que um novo texto é formado. Esse é o princípio da recriação da leitura pelo leitor – também trabalhado por Dumont (1998) –, que defende a criação de um novo texto sempre a partir de outro já construído, pois o leitor acaba por atualizá-lo, quando o transfere para a sua consciência. Ou seja, o texto ativa tanto a capacidade de apreensão das ideias apresentadas pelo autor, quanto as ideias criadas pelo leitor.

A Ciência da Informação também possui interesse quanto à melhor compreensão do fenômeno da leitura,

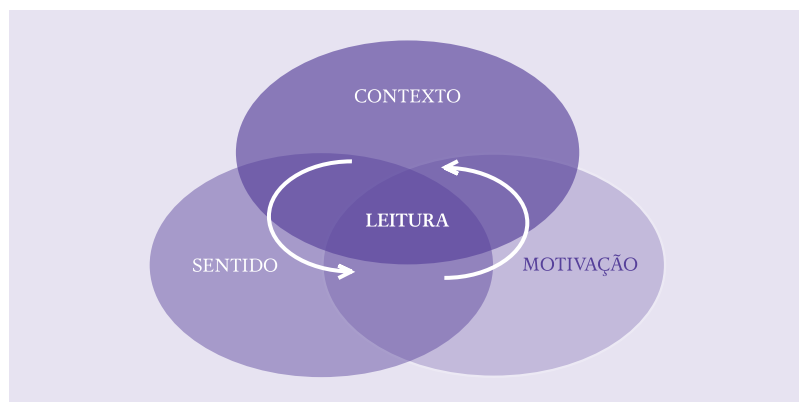
destacando-se em relação às outras áreas do conhecimento. Em seus estudos, o leitor é encarado como um ser ativo, o qual é capaz de se valer da leitura no intuito de realizar interpretações e de conferir significados e sentidos à sociedade em que vive e ao mundo, como um todo. Isso é possível ao se considerar que a leitura realizada proporciona ao leitor um convite inerente para que se desloque a um ponto além do texto propriamente lido, através das comparações e confrontos entre esse e o seu próprio ambiente cotidiano.

É a figura do leitor, ao carregar consigo uma série de interesses, conhecimentos e objetivos, quem determina a sua relação com o texto lido. E, é claro, a escolha sobre o que ler recai nos ombros do leitor. Segundo Dumont (2007, p. 2), os fatores preponderantes para a realização dessa escolha estão intrinsecamente ligados, a saber: “[...] a motivação, o contexto e historicidade do leitor e o sentido dado a cada palavra pelo autor e, posteriormente, pela leitura do leitor”. A esse raciocínio podem ser acrescentados os pensamentos de outros estudiosos da área de Ciência da Informação, como Bari (2008), que ressalta o vínculo estabelecido entre leitura e as experiências de vida proporcionadas junto a seus leitores, como também de outras áreas, igualmente relevantes para a compreensão do ato de ler.

Diante do estabelecimento da leitura como um fenômeno que evoca processos e práticas sociais que permitem ao leitor se apropriar da informação e do conhecimento, podendo esses ser destinados tanto a produzir ou atribuir sentidos, como também a construir significados, é importante destacar a existência desses três fatores preponderantes para a leitura que, de acordo com Dumont (2017, p. 2), processam-se de forma simultânea, mas não necessariamente proporcional: “motivação, contexto e

historicidade do leitor e o sentido dado a cada palavra pelo autor e, posteriormente, pela leitura do leitor”. Todos esses fatores estão presentes de forma voluntária e consciente em uma série de circunstâncias pertinentes à leitura – incluindo o formato ou a mídia escolhida pelo leitor – e atuam permitindo a ele a composição e a recomposição de seu próprio universo. Torna-o, assim, apto a reforçar, alterar ou mesmo descartar conhecimentos adquiridos em momentos anteriores, quando efetua comparações e reflexões com novas informações e conhecimentos adquiridos através da leitura empreendida.

Figura 1 – Representação dos fatores da efetivação da leitura.



Fonte: adaptado de Dumont (2017).

O processo de apropriação da informação é deveras interessante à Ciência da Informação, uma vez que essa área do conhecimento também se dedica ao estudo e à compreensão de práticas sociais que envolvam, em seu desenvolvimento, tanto a construção de significados, como a produção e atribuição de sentidos pelos indivíduos. Dumont e Pinheiro (2015) estabelecem esse raciocínio focando a leitura como um fenômeno social, a qual é empregada pelas pessoas na tentativa de compreender

os eventos e os acontecimentos relativos ao mundo. A leitura fornece a capacidade de criar e recriar o universo, oferecendo, assim, as possibilidades de endossar ou mesmo de mudar conhecimentos previamente estabelecidos, ao confrontar esses com dados e informações advindas do processo de leitura.

Evidencia-se, portanto, não apenas o grau de relevância dos estudos sobre leitura presentes na Ciência da Informação, mas a possibilidade de aprofundamento desses, levando-se em consideração a figura do leitor como aquele que se apropria das informações veiculadas na leitura empreendida, para posteriormente empregá-las em um ou mais aspectos e nuances de sua vida.

A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E A ETNOMETODOLOGIA - DIÁLOGOS E ENTRELAÇAMENTOS

A etnometodologia, como área de estudos originalmente proposta no campo da Sociologia, teve seu início em 1967 com Harold Garfinkel, estudioso que se propunha a analisar, de forma diferenciada, o cotidiano dos indivíduos e suas atividades pertinentes, mais especificamente voltada para a compreensão quanto ao sentido conferido por esses indivíduos às ações realizadas. Have (2004) conceitua a etnometodologia como uma forma ímpar de investigação, cujo propósito é entender como os membros de uma coletividade criam e mantêm um senso de ordem e inteligibilidade junto à vida social. A motivação pela qual se pautam os estudos etnometodológicos se baseia solenemente no entendimento e veiculação de uma Sociologia mais voltada a encarar os fatos sociais como consequência das atividades contínuas efetuadas diariamente. Analisar as atividades diárias das pessoas seria o início para se compreender os modos pelos quais os

indivíduos se pautam para entender como são capazes de atribuir valor e sentido às ações que desempenham.

Em seu estudo mais emblemático, Garfinkel (1967) analisou os jurados de cortes de justiça norte-americanas, visando identificar e alcançar as formas com que indivíduos se valiam de procedimentos e técnicas ao que, posteriormente, foi por ele chamado de “relatos adequados” (*accountable*), elaborados com base nas ações desses jurados. O estudo realizado constatou a evidência de que os jurados praticavam uma metodologia do senso comum, onde o termo “*etno*” se refere a um conhecimento de senso comum, empregado por um ou mais indivíduos com objetivos específicos, e o termo “*metodologia*”, às formas com que o senso comum atua junto à representação corrente do mundo e das ações analisadas. Portanto, pode-se concluir que a etnometodologia é o estudo da lógica do senso comum.

Quanto à leitura e ao estabelecimento de ligações do conteúdo nela contido com fatos sociais percebidos pelos leitores, torna-se válido proceder a investigação sob o olhar da etnometodologia, já que visa compreender os fenômenos sociais em toda e qualquer realidade socialmente construída, indagando, sobre cada fato, aquilo que o faz e o torna relatável (*accountable*). Na Ciência da Informação, o uso da etnometodologia é voltado para acessar, identificar e analisar as formas que um leitor exhibe para imprimir e exprimir significado e sentido à leitura, com foco no senso comum.

Garfinkel (1967) defende a existência de conexões entre aquilo que é praticado pelos atores sociais e a linguagem por eles empregada ao fazer alusão a essas ações. Tal princípio pode também ser adotado junto aos leitores de histórias em quadrinhos de super-heróis, objeto deste estudo, quando se dispõem a recordar e apontar a relação

que percebem, através do senso comum, entre o que se encontra retratado nos quadrinhos e um ou mais eventos ocorridos em suas próprias vidas. A correlação ocorre via senso comum entre ambos – fato retratado nas páginas dos quadrinhos e em eventos da vida real do leitor.

A etnometodologia considera a realidade como uma instância socialmente construída e presente na vida dos indivíduos. Assim sendo, é fundamental o acesso aos comportamentos e posicionamentos demonstrados pelos membros de um grupo social, evidenciando, em seus relatos, como eles são capazes de descrever e interpretar o mundo em que vivem, além dos fatos e acontecimentos ocorridos nesse ambiente. A pesquisa realizada (RAMOS, 2017) se voltou para os leitores de quadrinhos de super-heróis, no intuito de tudo aquilo que se considera pertinente a essa leitura, o que envolve o conhecimento acerca das histórias e dos personagens da *Marvel* e da *DC Comics*, isto é, a diversidade de suas tramas, enredos, personagens, falas, posturas e atitudes. Ao lançar foco sobre essa leitura, é possível compreender os leitores como sociólogos de si mesmos e de sua própria realidade, estabelecendo alusões junto aos fatos retratados nas páginas dos quadrinhos com fatos de suas vidas.

Para operacionalmente alcançar tal percepção, recorreu-se a cinco termos-chave da etnometodologia, a saber:

✱ **Ações práticas ou realização:** indica a experiência e as realizações práticas dos membros de um grupo em seu contexto cotidiano. A realidade social é a prática cotidiana dos atores sociais e, assim, torna-se necessário ter acesso e compartilhar o contexto e o cotidiano deles, de modo a compreender as suas práticas de leitura. A partir desse apoio, surge a interpretação quanto à leitura, encarada como ato social, construída pelo leitor no seu dia a dia. Para entender a ação

da leitura, é necessário dedicar tempo e atenção às atividades realizadas pelos sujeitos da pesquisa, procurando não se ater unicamente à coleta de dados, mas à (re)construção, à (re)descoberta e à (re)significação dos atos realizados pelos leitores.

✧ **Indexalidade ou indicialidade:** refere-se a todas as circunstâncias que envolvem uma palavra, um termo ou uma situação. O termo chave vem da linguagem expressa e significa que, ao mesmo tempo em que uma palavra possui um significado de algum modo genérico, essa mesma palavra possui um significado distinto em contextos específicos. Para expressar determinadas palavras, os atores necessitam exibir o conhecimento de seus significados quando as usam, o que vem de construções envolvendo a aplicação desses termos junto à vida social dos atores, quando eles se envolvem em processos de fala, conversação, indagação e similares. Quanto aos leitores de quadrinhos, a indexalidade permitiu adentrar os locais onde os pesquisados adquirem as revistas e encadernados de quadrinhos, além de possibilitar conhecer o contexto compartilhado por esses sujeitos, já que as falas coletadas via entrevista foram imprescindíveis para a compreensão da relação estabelecida entre os leitores e os personagens e tramas dos quadrinhos que mencionaram.

✧ **Reflexividade:** práticas e efeitos que o discurso e as ações sociais de um grupo exercem sobre os membros. É um processo no qual se produz uma ação e, ao mesmo tempo, uma reação junto aos seus criadores, visando comprovar que as ações demonstradas por pessoas que possuem afinidades, no caso, o gosto pela leitura de histórias em quadrinhos, apresentam

características que podem ser utilizadas para descrever o mundo social e o cotidiano desses indivíduos.

✱ **Noção de membro:** membro é o ator social que compartilha a linguagem de um grupo. Exibir a noção de pertencimento é fundamental em etnometodologia, já que o método é condição prévia para se proceder às atividades de análise e de descrição das ações sociais, junto a um grupo de pessoas que apresentam determinadas características desejáveis à pesquisa. O estudo considerou como membro do grupo o leitor de histórias em quadrinhos de super-heróis que seja capaz de reconhecer elementos presentes desse gênero, como seus personagens – heróis, vilões, anti-heróis, coadjuvantes – suas posturas, interações e motivações, dentre outros traços. Consideraram-se pertinentes também os momentos em que, segundo falas dos próprios leitores, é possível constatar a introjeção do conhecimento adquirido via leitura, como, por exemplo, a incorporação de falas ou de atitudes de um ou mais personagens dos quadrinhos, frente a uma situação vivida pelo leitor no seu dia a dia.

✱ **Relatabilidade (*accountability*):** capacidade de compreender como os atores pesquisados descrevem as suas atividades práticas, expressando e compartilhando referências de sentido e de significado que possuem. Para que os atores possam descrever ou interpretar o mundo social em que se inserem, é necessário que esse esteja disponível a eles, sendo inteligível e passivo de descrições, análises e observações. Para Garfinkel (1967), a relatabilidade é uma realização prática dos atores sociais em interação, ou seja, ocorre quando existe o compartilhamento de ações

mútuas, evidenciando a lógica do senso comum que esses atores empregam para se fazerem compreendidos. Dessa forma, a relatabilidade não é uma instância dada, mas sim produzida e construída, quando se é capaz de contemplar o mundo social como produto das atividades práticas dos atores.

O emprego de todos esses termos-chave ressalta a relação que se pode reconhecer e estabelecer entre a Ciência da Informação e a etnometodologia, uma vez que o destaque junto às entrevistas realizadas com os leitores das histórias em quadrinhos de super-heróis teve por objetivo lhes fornecer a oportunidade de tornar evidente, por meio da experiência da leitura, as comparações entre aquilo que fora lido nos quadrinhos e os fatos, eventos ou acontecimentos de suas vidas. Ao se comprovar essa prerrogativa consciente dos leitores entrevistados, é possível concluir que a dimensão da relatabilidade de Garfinkel (1967) é, na verdade, a representação de um universo onde se percebe a apropriação da informação e a introjeção do conhecimento por parte do leitor, como resultado da leitura desses quadrinhos e do reconhecimento de ações fundamentadas no mundo real pelos leitores, com embasamento parcial ou integral via conhecimento adquirido na leitura.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

A despeito de sua composição, por vezes considerada como simples, e dos vários preconceitos e diminuições a que foi – e ainda hoje é – acometida, as histórias em quadrinhos são objeto de leitura e de fascínio para diversas culturas e sociedades em todo o mundo, abarcando uma legião de fãs e movimentando um mercado editorial que se expandiu das fronteiras das publicações nos gibis,

fazendo com que muitos de seus personagens e de suas aventuras sejam acessadas por meio de outras mídias, tais como a televisão com os desenhos animados, as plataformas e consoles de videogames e o cinema, dentre outras.

Diversos autores já se engajaram na definição do que seriam histórias em quadrinhos. McCloud (2005, p. 20) fornece uma definição amplamente aceita, como sendo “[...] imagens pictóricas e outras, justapostas em sequência deliberada, destinadas a transmitir informações e/ou produzir uma resposta no espectador”. O autor considera os quadrinhos como um instrumento na produção e transmissão do conhecimento, capaz de fornecer a seus usuários a atribuição de sentidos e a formação de caráter. Nessa perspectiva, a narrativa combinada de imagens e de textos dos quadrinhos apresenta ao seu redor formas de alcançar um significado através de sua própria subjetividade. A presença do leitor no decorrer da leitura contribui para a sua correlação e identificação com as situações retratadas nos quadrinhos, as quais podem remetê-lo, muitas vezes, aos acontecimentos de sua vida cotidiana.

Como refletido há pouco, enquanto premissa básica do crescimento do ser humano, a leitura se torna importante para várias áreas do conhecimento, dentre elas a Ciência da Informação que, segundo Dumont (2002, p. 2), dedica-se a seu estudo, explicitando que:

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.

Ainda sobre histórias em quadrinhos, Vergueiro (2016) defende a existência contemporânea de membros e camadas da sociedade as quais, aparentemente, exibem uma rejeição quanto aos quadrinhos. Procurando respostas para este fato, o autor especula sobre a incapacidade dos indivíduos, em particular, de comprovar a veiculação de informações, bem como a interpretação e a introjeção do conhecimento por parte dos leitores. No entender de Vergueiro (2016), leitor e pesquisador da temática, uma das vantagens desse formato de leitura reside justamente no fato de que as histórias em quadrinhos cresceram exponencialmente, indo ao encontro de necessidades do ser humano através, por exemplo, de sua capacidade real em transmitir e veicular informações ao seu leitor.

A Ciência da Informação, por sua vez, defende a leitura como uma ferramenta capaz de mediar informações ao leitor. Ao promover o contato entre leitor e texto, percebe-se a possibilidade do primeiro de ir além do texto escrito, quando ele estabelece comparações e reflexões acerca da leitura empreendida com outras instâncias de seu cotidiano, tais como elementos e acontecimentos pertinentes à sua própria realidade, além de exemplos, fatos e eventos que permeiam sua vida. A leitura de histórias em quadrinhos pode ser encarada como uma forma de leitura igualmente capaz de provocar e estimular, em seus leitores, contrastes e ponderações, ao considerar que o enredo e as personagens presentes nas páginas dos quadrinhos permitem também a correlação entre os fatos narrados ali e os fatos que ocorrem no universo e no cotidiano dos leitores.

Ao destacar os quadrinhos como formatos de leitura capazes de informar, é possível associá-los ao conceito de fonte de informação. As imagens componentes de uma história em quadrinhos possibilitam, ao seu leitor,

recriar cenários e contextos oriundos de uma gama variada de temáticas, pois contêm informações registradas que poderão transmitir informação, conforme defendem Araújo e Fachin (2015, p. 84):

As fontes de informações são registros utilizados ao longo da vida do ser humano, possibilitando ampliar a visão do mundo em que vive e sobre as coisas que estão a sua volta. [...] são aquelas que nos permitem criar, recriar e ter acesso ao conhecimento sobre um assunto ou área de nosso interesse ou pesquisas. De modo que, as fontes de informações são referências sobre o que está registrado e disponível ao ser humano, possibilitando reinventar ou compreender melhor seu objeto de estudo.

Diante dessa conceituação, a definição de McCloud (2005) se torna assaz importante para a compreensão acadêmica dos quadrinhos, em particular para a Ciência da Informação, ao considerá-los também como uma fonte capaz de veicular informações. Pode-se presumir que eles tenham potencial para ser empregados junto à produção e transmissão do conhecimento, fornecendo, ao seu leitor, a atribuição de sentidos e o alcance de significados através de sua própria subjetividade.

Tal afirmação parece encontrar subsídio junto às definições contemporâneas de informação, particularmente à luz do pensamento de Capurro e Hjørland (2007, p. 162), quando afirmam que “[...] a tendência tem sido de re-humanizar o conceito de informação; isto é, colocá-la no contexto cultural”. Ao se considerar que a informação, no entender dos autores, depende diretamente de um contexto cultural para seu efetivo entendimento, torna-se viável pensar que as situações retratadas nas páginas das histórias em quadrinhos carregam em muito este

conceito re-humanizado de informação, já que elas remetem o leitor, durante e após o ato de ler, a fatos, eventos e acontecimentos ocorridos em diversos contextos que participam em seu cotidiano, como o profissional, o familiar, o das relações afetivo-amorosas, dentre outros.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE SUPER-HERÓIS DA MARVEL E DA DC COMICS

O gênero de histórias em quadrinhos, conhecido como o dos super-heróis, foi concebido nos Estados Unidos (EUA), tendo como origem a década de 30 do século XX. É o gênero tido por muitos como o maior representante, em termos de vendas, das histórias em quadrinhos. As duas maiores editoras de quadrinhos de super-heróis no mercado atual, a *Marvel* e a *DC Comics*, situam-se nos Estados Unidos e dominam o mercado global de produção e comercialização das histórias em quadrinhos contendo aventuras de super-heróis.

Os super-heróis das histórias em quadrinhos permanecem como um arquétipo, com o qual é possível uma identificação permanente. O que não invalida, contudo, que haja uma redefinição e um reajustamento das características desses personagens, sobretudo em função dos anseios do público leitor que são, naturalmente, uma consequência das mutações culturais, políticas e estéticas operadas na sociedade em geral.

A *Marvel* e a *DC Comics* foram escolhidas por serem não apenas as duas maiores e mais renomadas editoras mundiais do gênero em vigor na atualidade, mas também por assumirem esse título há várias décadas, trazendo, em suas aventuras, a maioria dos personagens mais reconhecidos e apreciados do gênero. Ambas as editoras já existiam sob diferentes nomes nesse mercado – respecti-

vamente, *Timely Comics* (entre 1939 e 1950) e *Atlas Comics* (durante a maior parte da década de 1950) para a *Marvel*, e *National Periodical Publications* para a *DC*. Inclusive, a título de curiosidade, a *DC Comics*, como editora reconhecida internacionalmente, hoje tem seu nome em homenagem à publicação *Detective Comics*, que é um marco editorial junto ao meio dos quadrinhos por ter sido a revista que, no ano de 1939, veiculou a primeira aventura publicada de Batman redigida por seus criadores, o roteirista Bob Kane (1915-1998) e o desenhista Bill Finger (1914-1974).

Basicamente, a principal diferença entre *Marvel* e *DC Comics* é o grau de embasamento no mundo real dado pela *Marvel* a seus personagens. No universo *Marvel*, há uma regra primordial que faz sucesso desde o início dos anos 1960, posto que envolve a elaboração de aventuras que combinam uma fórmula em que seres superpoderosos, tanto heróis, quanto vilões, são confrontados com os mesmos problemas, reais e metafóricos, de um ser humano comum no mundo contemporâneo. Segundo Arco e Flexa (2006, p. 81), a *Marvel Comics* lançou, a partir dos anos 1960, heróis que possuíam características diferentes das de seus predecessores. Tais características eram, na verdade, ter que lidar com os problemas e dilemas existenciais, muito semelhantes aos de uma pessoa comum do mundo real.

A *DC Comics*, mesmo na atualidade, combina a manutenção da característica de ser uma editora também fiel aos princípios de sua fundação, criando narrativas onde personagens como Mulher-Maravilha, Aquaman e Shazam são cada vez mais retratados em consonância com suas ligações mitológicas, empregando para tanto elementos da literatura e da história clássica, com requintes de certa modernização em seu enredo, quando promove interações entre personagens e cargos ou eventos perti-

nentes ao mundo em que seus leitores vivem como, por exemplo, a eleição de Lex Luthor à presidência dos EUA.

COM A PALAVRA, O LEITOR DE QUADRINHOS DE SUPER-HERÓIS

Visando analisar a leitura dos quadrinhos e as possíveis interpretações e/ou significados para aqueles que os leem, procedeu-se a pesquisa qualitativa junto ao leitor da *Marvel* e da *DC Comics*. A metodologia escolhida para este estudo se baseou na etnometodologia, que permite estudar novas formas de entendimento de uma determinada ação social, a partir de uma perspectiva de pesquisa compreensiva (HAGUETTE, 2013). Como visto, a etnometodologia considera a realidade construída como presente na vivência cotidiana de cada indivíduo e em todos os momentos de suas construções pessoais, revisitos e repensados durante o processo de comunicação e de interação humana no meio social.

Para proceder efetivamente com a coleta de dados junto ao público-alvo do estudo, recorreu-se ao uso de duas ferramentas metodológicas, empregadas em momentos distintos. A primeira delas foi a observação participante, empregada para acessar e contemplar as atividades, os locais, os interesses e os diálogos demonstrados pelos leitores, quando eles se encontravam entre si ou mesmo diante dos quadrinhos. A segunda foram as entrevistas semiestruturadas, encaradas como mecanismos capazes de fornecer dados importantes para a compreensão pormenorizada do conjunto de crenças, valores, atitudes e também motivações dos leitores, em seus contextos e histórias de vida. Essa ferramenta teve por base o conceito de “história de vida tópica” que, segundo Minayo (1994), possui o foco no retrato de uma determinada experiência vivida, no caso, voltada para a leitura das his-

tórias em quadrinhos de super-heróis e para as relações estabelecidas pelos leitores entre o conteúdo lido e as aplicações do mesmo em suas vidas.

Por intermédio dos cinco termos-chave da etnometodologia anteriormente mencionados, buscou-se analisar a leitura das histórias em quadrinhos de super-heróis da *Marvel* e da *DC Comics* pelo ponto de vista dos leitores, tendo por objetivo compreender os significados que os sujeitos conferem a esta leitura. Eles foram observados e entrevistados em três diferentes localidades – em 2015, na cidade de Urbana – Champaign (IL), nos EUA, e em 2016 nas cidades brasileiras de Belo Horizonte (MG) e Goiânia (GO). O número de leitores acessados sofreu variação nas localidades em consonância com o critério de saturação definido de acordo com Morse *et al.* (2002), com vistas ao acúmulo de experiências, como fonte para estimar o ponto em que as informações obtidas pouco ou nada mais são capazes de acrescentar em termos de relevância ao tema ou aos objetivos da pesquisa.

De modo a atestar as formas como a leitura dessas histórias em quadrinhos não apenas procedeu, mas foi posteriormente recorrida pelos entrevistados, solicitou-se a eles que descrevessem uma ou mais situações em que se recordassem de ter lido em uma ou mais histórias em quadrinhos da *Marvel* ou da *DC Comics*. Após esse relato, eles deveriam também informar se houve ligação estabelecida entre o conteúdo lido nas HQs e a revocação dessa leitura em determinadas experiências, percepções ou atitudes praticadas no seu dia a dia.

Os termos-chave etnometodológicos foram associados às respostas fornecidas pelos leitores pesquisados, o que acaba por não somente exemplificar seu uso, mas também apresentar maior embasamento e repercussão dos fundamentos da etnometodologia. Tal estratégia fun-

cionou como um meio de acesso para comprovar as formas empregadas pelos leitores, para interpretar o que fora lido nos quadrinhos e para retratar a maneira como as suas percepções e interpretações, tanto dos acontecimentos narrados, quanto do seu próprio mundo, estão conectadas. A seguir, são apresentados três exemplos de relatos de leitores:

RELATO 1

Leitor 1: homem norte-americano;

Local da entrevista: *Campus da University of Illinois at Urbana Champaign (UIUC), Urbana, EUA;*

Idade: 21 anos;

Personagem relatado: Batman.

“Eu não era uma criança saudável. E eu acho que uma coisa [...] o Batman foi [...] foi meio que uma inspiração nesse sentido, porque quando eu lia o Batman era tipo ‘você tem essa grande tragédia, mas você pode fazer algo sobre essa tragédia’. Então, eu meio que comecei a me forçar a mudar um pouco ao entender isso. Mesmo quando eu tinha, tipo, 20 anos, eu mantinha aquela ideia, tipo, que leva tempo para mudar e os quadrinhos, por alguma razão, me permitiram fazer isso, agarrar à ideia de que, tipo, todas as grandes coisas que precisa de mudança, precisa de tempo, de esforço, de mudança e confrontos. Eu acho que as HQs me ajudaram um pouco mais a querer ter uma forma física melhor, a querer começar a correr e fazer de minha vida algo melhor, ao invés de apenas aceitar o que acontece, eu acho que era uma ótima forma”.

Aplicação dos termos-chave da etnometodologia ao relato do *leitor 1*:

✱ **Ações práticas/realização:** a experiência de ler as aventuras do Batman permitiu ao **leitor 1** ter acesso às posturas e motivações do personagem, como, por exemplo, a de empregar a sua tragédia pessoal como motivador para se desenvolver, lutando para evitar que, aquilo que lhe aconteceu, ocorresse novamente. Trazendo esse conhecimento para o próprio cotidiano, o **leitor 1** interpretou a postura do Batman nesse sentido, incorporando-a ao seu cotidiano, com resultado positivo, conforme ele mesmo apontou.

✱ **Indexalidade ou indicialidade:** o **leitor 1** demonstrou o reconhecimento de uma característica pertinente ao personagem Batman, que é a sua capacidade de lidar com uma tragédia a que fora acometido, procurando fazer alguma coisa, inclusive, tendo o revés como motivação. Ao reconhecer esse comportamento do personagem, o **leitor 1** se apropriou do mesmo, buscando aplicá-lo em sua vida, ou seja, superando uma adversidade pessoal não se resignando a ela, pelo contrário, introjetando a necessidade de mudança para suplantá-la.

✱ **Reflexividade:** a ação demonstrada pelo Batman – fazer algo a respeito do episódio negativo a que fora acometido – foi apropriada pelo **leitor 1** para a sua própria realidade cotidiana, no sentido de lhe influenciar ao ponto de, após refletir acerca do ocorrido com o personagem, chegar à conclusão de que o exemplo poderia ser trazido para a sua vida, e que ele tinha a prerrogativa, caso estivesse disposto a mudar de postura, de fazer algo a respeito – ainda que de-

mandasse esforço e tempo nesse sentido, ter e levar uma vida melhor do que aquela que conheceu em sua infância.

✧ **Noção de membro:** o reconhecimento, por parte do **leitor 1**, da postura e da motivação que regem o personagem Batman – fazer algo em relação a uma tragédia, no intuito de mudar e de melhorar de vida, de alguma forma – evidencia a introjeção do conhecimento adquirido por via da leitura, já que o **leitor 1** incorporou o fundamento daquela postura demonstrada pelo Batman como catalisador de uma mudança que ele julgou necessária quanto a si mesmo, para superar a adversidade em que se encontrava. E, pelo seu relato, obteve êxito nessa ação.

✧ **Relatabilidade (*accountability*):** o paralelo criado pelo **leitor 1** entre a adversidade pela qual vivia e aquela experienciada pelo Batman, bem como o modo como a postura desenvolvida pelo personagem lhe motivou a mudar também o estilo de vida, comprovam o estabelecimento e a troca de referências de sentido e de significado entre personagem e **leitor 1**, tendo como referência a postura do primeiro e a adoção da mesma pelo segundo.

RELATO 2

Leitor 2: homem brasileiro;

Local da entrevista: *Livraria Leitura Savassi*, Belo Horizonte, Brasil;

Idade: 28 anos;

Personagem relatado: Lanternas Verdes.

“Quando eu servia as forças armadas e teve uma vez que a gente tava num exercício, logo no começo assim, eu devia tê nem 30 dias que eu tava nas forças armadas. Eu tava naquele período de treinamento, que é meio obscuro assim. E aí tava de noite, na mata, com o pessoal, a gente tava fazendo o exercício. E eu tava com frio, cansado. E aí tipo, eu ficava falando tipo, ficava falando o juramento do Lanterna assim, pra mim”. [Entrevistador: Qual é o juramento dos Lanternas Verdes?]: “Na noite mais clara... Na noite mais densa, no dia mais claro... Nenhum mal... O mal sucumbirá ante a presença do Lanterna Verde, tal. Isso sempre foi uma coisa no caso, com a minha vontade, sabe?”. [Entrevistador: você fazia a repetição desse mantra para reforçar a sua vontade?]: “Isso”. [Entrevistador: e obteve êxito?]: “Sim, tive êxito”. [Entrevistador: isso você fez ao longo de todo o exercício?]: “Isso”. [Entrevistador: que durou?]: “Alguns dias, né? E sempre que eu me colocava numa situação em que eu tava cansado ou a situação tava adversa. Eu sempre usava esse mantra, pra podê me lembrá da minha força de vontade mesmo. Lembrá que eu consigo me sustentá de força de vontade também. Por isso que o Lanterna é um personagem que eu tenho muita afinidade com ele, por causa justamente dessa abordagem da força de vontade dele”.

Aplicação dos termos-chave da etnometodologia ao relato do leitor 2:

✱ **Ações práticas/realização:** dentro de um contexto até então inédito – havia acabado de ingressar nas forças armadas –, o **leitor 2** se viu em uma situação que lhe gerou tensão e nervosismo. Para lidar com isso da melhor forma possível, recordou-se do mantra praticado pelos Lanternas Verdes ao recarregar seus anéis e escolheu por proferi-lo, pois concluiu que, naquela situação e contexto, a sua força de von-

tade era a melhor arma a utilizar para combater as adversidades lhe impostas.

✧ **Indexalidade ou indicialidade:** força de vontade é o que move os Lanternas Verdes. Ao reconhecer isso, o **leitor 2** replicou-a junto ao contexto real que estava enfrentando, acreditando que a sua força de vontade o faria prevalecer frente ao cansaço e ao revés da situação.

✧ **Reflexividade:** a prática dos Lanternas Verdes, de entoar um juramento em momentos específicos de suas aventuras, tem relação direta com a ativação de sua fonte de poder: o anel energético. Essa ação se mostrou particularmente cara ao **leitor 2**, já que ele se valeu da mesma, empregando-a para elevar a sua própria força de vontade, dando vazão a esse tipo de artifício para se sobressair frente ao treinamento a que fora submetido.

✧ **Noção de membro:** repetir a postura dos Lanternas Verdes – entoando o mantra de seus juramentos – mostra o compartilhamento da linguagem introjetada pelo **leitor 2**, uma vez que ele apontou, em seu depoimento, reconhecer que essa postura dos personagens em questão (Lanternas Verdes) permite a eles se sobressaírem e prosseguirem em suas missões. E, ao fazê-lo, o **leitor 2** evidencia a introjeção do conhecimento adquirido via leitura.

✧ **Relatabilidade (*accountability*):** o senso comum se evidencia aqui através do compartilhamento do juramento dos Lanternas Verdes, entoado por todos os personagens que recebem esse título, e pelo **leitor 2**, com o mesmo propósito: reforçar a sua força de vontade. Pelo paralelo estabelecido, fica claro que o

leitor 2 reproduziu a fala dos personagens em um momento específico de sua vida, com vistas a fornecer-lhe uma forma de melhor lidar com a adversidade que enfrentava.

RELATO 3

Leitor 3: homem brasileiro;

Local da entrevista: *Gibiteria Mandrake*, Goiânia, Brasil;

Idade: 34 anos;

Personagem relatado: Homem-Aranha (Peter Parker).

“Eu acho que todos nós, leitores de quadrinhos, uma hora, já nos colocamos no lugar do Peter Parker. E eu já me coloquei muitas vezes, quando era mais novo, e até quando tava até na faculdade, às vezes a gente passava por situações de você está ali, um pouco oprimido tá sem grana, com tudo parecendo que tá indo contra você né?! E às vezes, você vê que, apesar de ele ter o escape do Homem-Aranha, dos poderes, ele tinha a questão de: ‘meu amigo, tô sem dinheiro e vou trabalhar mais, vou fazer mais foto aí, vou atrás, vou correr atrás’. E várias situações às vezes, eu tava me sentindo desse jeito. Por exemplo, na faculdade, com pouca grana, com muita coisa pra estudar, pra correr atrás. E às vezes a gente pensava, lendo aquela história ‘rapaz, será? Acho que ele tem razão. Eu tenho que correr mais atrás, tem que ir atrás, fazer, vamo procurar um jeito de trabalhar, de fazer alguma coisa aí, de ir atrás’. Um pouquinho depois de formado, eu tava na residência, e a bolsa de residência é pequena. Precisei correr muito atrás aí, de fazer igual ele, de sair para tirar foto. Eu saía pra dar plantão e correr e pegar mais plantão e correr pra ir atrás”.

Aplicação dos termos-chave da etnometodologia ao relato do *leitor 3*:

✧ **Ações práticas/realização:** quando o *leitor 3* compartilha na entrevista um acontecimento que fez parte de sua existência, em mais de um momento, inclusive, e, ao mesmo tempo, destaca em sua leitura ter percebido que Peter Parker havia passado pela mesma situação, ele demonstra o processo de leitura feito e a interpretação construída por si em seu cotidiano, (re)significando seu ato de trabalhar para aumentar a renda, em momentos variados da vida.

✧ **Indexalidade ou indicialidade:** ao contemplar a fala do *leitor 3* quanto a Peter Parker, torna-se possível reconhecer que uma das posturas do personagem se destaca de modo particular ao depoente, quando trazida à sua realidade. Especificamente ao se referir à situação de Parker de se encontrar sem recursos financeiros, e por isso ter que cada vez mais trabalhar vendendo fotos do Homem-Aranha para garantir o seu sustento, o *leitor 3* demonstrou ser capaz de estabelecer um paralelo com a sua própria realidade, sendo ele também alvo dessa situação e demonstrando o mesmo comportamento do personagem frente a ela.

✧ **Reflexividade:** a ação destacada – ter que aumentar a carga de trabalho no intuito de garantir o sustento necessário à vida – é pertinente tanto na realidade social de Peter Parker, quanto na do leitor depoente. Ele foi capaz de apontar esse fato como uma marca recorrente ao personagem e a si próprio, em mais de um período de sua vida, inclusive.

✧ **Noção de membro:** em seu depoimento, o *leitor 3* evidencia o reconhecimento de uma das posturas

adotadas por Peter Parker frente à adversidade sofrida e, indo além, apropria-se desse exemplo, utilizando a postura do personagem para estabelecer um paralelo com alguns períodos em particular de sua própria vida, onde se viu da mesma forma que o personagem, necessitando aumentar a carga de trabalho para garantir a sobrevivência mensal.

✳ **Relatabilidade (*accountability*):** A ação destacada aqui – aumentar a carga de trabalho no intuito de garantir o sustento necessário à vida – é compartilhada tanto pelo personagem, quanto pelo **leitor 3**, ressaltando, assim, o senso comum estabelecido entre ambos, o que acaba também por comprovar a introjeção do conhecimento.

Nota-se que os princípios e os cinco termos-chave da etnometodologia foram empregados com a primazia de evidenciar a realidade social dos leitores como uma estrutura em que não somente eles se inserem, mas também por eles é criada e recriada. A realidade lida nas histórias em quadrinhos de super-heróis da *Marvel* e da *DC Comics*, em que se constata a presença de ações desempenhadas pelos referidos personagens – passagens, falas, posturas, ações, eventos, fatos, entre outros – foi trazida à tona por intermédio dos princípios etnometodológicos, o que permitiu proceder-se a constatação da evocação do senso comum praticado pelos leitores entrevistados em momentos variados de suas vidas, o que corrobora a apropriação de informações e a introjeção do conhecimento veiculado nas histórias, graças a capacidade de leitura e de interpretação por parte do leitor daquilo que fora lido, somada ao contraste e a verificação com passagens e acontecimentos ocorridos consigo mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos até então empreendidos sobre a leitura e sobre as histórias em quadrinhos na Ciência da Informação indicam que os resultados das análises junto ao público leitor, embora ainda incipientes, constituem-se como válidas no que tange a suscitar discussões e reflexões mais pormenorizadas e abalizadas, com vistas à veiculação e à apropriação de informações por parte desse leitor. Foram contemplados aspectos cognitivos (formas de pensar), aspectos afetivos (emoções e sentimentos apontados durante e após a leitura empreendida) e aspectos comportamentais (a gama variada de ações e de atitudes desempenhadas pelos pesquisados após a introdução das informações e do conhecimento veiculados nas páginas das histórias em quadrinhos). Acredita-se que tais informações e conhecimento tendem a contribuir para a percepção, interação e modificações dos mundos em que o leitor se insere e transita, e o estímulo à formação de opiniões e reflexões que tenham por base as situações exemplificadas nos quadrinhos, assimiladas e aplicadas aos seus contextos socioculturais. Portanto, considera-se a amostra bastante pertinente à análise, dentro do escopo e dos propósitos estabelecidos pela Ciência da Informação, quanto às possíveis conexões que a leitura dos quadrinhos da *Marvel* e da *DC* instigam suscita no seu público leitor.

As entrevistas realizadas junto aos leitores de quadrinhos da *Marvel* e da *DC Comics* permitiram obter o necessário embasamento para a aplicação dos fundamentos da etnometodologia em pesquisas similares, fornecendo o meio de acesso para comprovar as formas empregadas pelos leitores e a capacidade para interpretar o que foi lido nos quadrinhos. Os leitores se mostraram aptos a relatar as formas com que percebem e interpretam os

quadrinhos. Demonstraram, também, quando e como alguns acontecimentos narrados se conectam ao seu próprio mundo.

Faz-se necessário destacar, pela narrativa dos leitores, as formas como a leitura e determinados personagens, tramas, fatos ou acontecimentos presentes nas histórias desse gênero de quadrinhos ressoam e se refletem em algum momento nas vidas de seus leitores, a partir de suas visões e interpretações dos fatos. Também se destaca o uso apontado por eles de informações e conhecimentos adquiridos por intermédio da leitura em um ou mais aspectos de suas vidas. Os leitores de literaturas denominadas de massa ou popular, tais como as histórias em quadrinhos de super-heróis da *Marvel* e da *DC Comics* devem ser encarados como indivíduos inseridos em contextos multifacetados, que desenvolvem uma multiplicidade de olhares, nuances e signos próprios deste formato de leitura. Para tanto, consideram-se a leitura e a convivência contínuas com os personagens, locais, eventos e tramas presentes nessas histórias. Tais evidências ficam claras ao verificar o emprego do senso comum, fator fundamental de interpretação etnometodológica de relatos, estabelecido entre o acontecimento narrado no quadrinho e a situação semelhante ocorrida na vida do leitor.

Assim, os motivos pelos quais os leitores de quadrinhos de super-heróis fazem opção por essa leitura não se limita aos trajes coloridos, aos poderes sobre-humanos e à clássica luta do bem *versus* o mal. É claro que todos esses se encontram presentes e perenes junto a esse gênero e formato de leitura, e podem suscitar mais estudos específicos, voltados ao valor de suas representações, sob uma argumentação e ótica com embasamento em teorias de áreas do conhecimento como a filosofia, a psicologia e a sociologia, por exemplo. Mas, ao se deter a atenção e

os olhares para além dessas características padrão, é preciso destacar o que Iser (1996; 1999) pontua em sua teoria da recepção: a necessidade ou a característica notada no ser humano de “ficcionalizar sua existência” (ISER, 1996, p. 65). Ele o faz ao recorrer a leituras de teor e caráter ficcional, o explica que, optar por continuar tal leitura, pode-lhe “[...] dizer ou lhe revelar algo sobre si mesmo” (ISER, 1996, p. 65-66).

O que o leitor de quadrinhos encontra, de acordo com a análise etnometodológica, é a possibilidade de existência de interações entre a leitura empreendida e os fatos de sua própria vida. A pesquisa aponta que o leitor valoriza sua leitura e evoca com facilidade tramas e nomes de personagens prediletos das histórias em quadrinhos. A última etapa da pesquisa, que era revocar algum conteúdo de leitura que foi por reinterpretado pelo leitor e aplicado em uma ou mais situações de vida, foi lembrado pelos entrevistados. Eles relataram que as situações de histórias lidas eram plausíveis de aplicação, pois apresentavam certo teor de verossimilhança com fatos, eventos e acontecimentos de suas vidas.

Conforme apontado em momentos ao longo deste capítulo, grande parte dos estudos teve seu foco voltado para análises do artefato cultural – a história em quadrinhos – em relação ao seu público leitor. É possível afirmar ser do interesse da linha de pesquisa sobre leitura na Ciência da Informação o aprofundamento de estudos e investigações direcionadas à figura do leitor, particularmente no que se refere à apropriação de informação e introjeção do conhecimento advindos de leituras empreendidas.

A necessidade de pesquisas que tenham como objetivo e enfoque de análise a opinião e a interpretação do leitor, oferece uma possibilidade de cobertura dos fenômenos de apropriação de informações e de conhecimen-

to. Ela possui enorme potencial, uma vez que é possível detectar, a partir da experiência de leitura e dos relatos das histórias de seus personagens, a relação estabelecida entre leitor e informação. Isso, com destaque tanto para a apropriação das informações veiculadas nas páginas dos quadrinhos, quanto para os exemplos de emprego posterior, em um ou mais aspectos e nuances de vida, daquilo que foi não apenas lido, mas apropriado em ponderações e reflexões advindas da interpretação do leitor.

Todos esses aspectos merecem a compreensão e a análise do público leitor, pois justificam e endossam o *dar-se voz* a ele, de modo a captar e a revelar o que o leitor tem a dizer.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. C.; FACHIN, J. Evolução das fontes de informação. **Biblos**: revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Rio Grande, v. 29, n. 1, 2015.

ARCO E FLEXA, R. N. **Super-heróis da EBAL**: a publicação nacional dos personagens dos comic books dos EUA pela Editora Brasil-América (EBAL), décadas de 1960 e 70. 2006. 211 f. Dissertação (mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. 2006.

BARI, V. A. **O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores**: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu. 2008. Tese (doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. 2008.

CAPURRO, R.; HJØRLAND, B. O Conceito de

informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007.

CHARTIER, R. **Formas e sentido, cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

DUMONT, L. M. M. Leitura e competência informacional: interseções e interlocuções. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 18., 2017, Marília. **Anais [...]**. Marília: ANCIB, 2017. p. 1-21.

DUMONT, L. M. M. Leitura, via de acesso ao conhecimento: algumas reflexões. *In: SANTOS, J. P. (org.). A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação*. Rio de Janeiro: Fund. Biblioteca Nacional, 2007. p.65-76.

DUMONT, L. M. M. **O imaginário feminino e a opção pela leitura de romances de série**. 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, Brasil. 1998.

DUMONT, L. M. M. Reflexões sobre o gosto na escolha da leitura de lazer: desfazendo preconceitos. **C-legenda**, Niterói, n. 4, p. 1-12, 2002.

DUMONT, L. M. M.; PINHEIRO, E. G. Incursões teórico-metodológicas da etnometodologia na ciência da informação: aplicações em pesquisas sobre leitura. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 25, n. 3, p. 49-61, set./dez. 2015.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1967. 288 p.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HAVE, P. T. **Understanding qualitative research and ethnomethodology**. London: Sage, 2004.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, vol. 1, 1996.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, vol. 2, 1999.

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

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

RAMOS, R. B. T. **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. 252 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017.

VERGUEIRO, W. de C. S. I am just a comic book reader who became curious. **International Journal of Comic Art**, Drexel Hill, v. 18, p. 20-32, 2016.



Imagem: Pixabay

A LEITURA LITERÁRIA E OS LEITORES NO CONTEXTO VIRTUAL: CONEXÃO, COMPARTILHAMENTO E INTERAÇÃO

Jéssica Patrícia Silva de Sá

A prática da leitura literária é uma atividade social que perpassou distintas épocas e contextos sociais ao longo da história, cada qual dotada de seus próprios modos de ler. Ao pesquisar historicamente sobre os hábitos de leitura, Darnton (2010) afirma que a leitura não evoluiu numa única direção, pois assumiu formas diferentes entre diferentes grupos em épocas diversas.

Darnton (2010) constata ainda que, no Início da Idade Moderna, a leitura já se constituía como atividade social na Europa. A leitura como prática popular acontecia nos celeiros, oficinas e tavernas, e a sua instituição mais importante era uma reunião ao pé do fogo. Nessas reuniões, as crianças brincavam, as mulheres costuravam e os homens consertavam ferramentas, enquanto alguém que soubesse decifrar um texto lia, para os demais, livretos de baixo custo. Mais à frente, no século XIX, artesãos,

como charuteiros e alfaiates, revezavam-se para ler ou contratavam uma pessoa para ler em voz alta e os entreter durante o trabalho. Os livros, nesse contexto, destinavam-se aos ouvidos, começando a narrativa com expressões como “*o que vocês vão ouvir...*”. Dessa forma, esses livros eram mais ouvidos do que vistos, contando mais com ouvintes do que com leitores (DARNTON, 2010).

Assim como as classes populares, a elite também tinha seus modos de vivenciar a leitura como atividade social. De acordo com Rebollar (2002 *apud* ALMEIDA, 2008), os primeiros pontos de encontros literários surgiram na França no início do século XVI; eram os primeiros cafés e salões frequentados pela elite burguesa e pelos intelectuais da época. Nesses espaços da aristocracia, grandes damas, cavalheiros e pessoas letradas recebiam implicitamente uma educação literária. Nessa época, os salões literários tornaram-se locais onde os convidados fumavam, bebiam, jogavam cartas, liam poemas, ouviam música, riam, discutiam literatura e participavam de debates calorosos sobre diversos temas (REBOLLAR, 2002 *apud* ALMEIDA, 2008, p. 37-39). Broca e Barbosa (2005) descrevem que, no Brasil do início do século XX, a vida boêmia centralizava-se não somente nos clubes, mas também nos salões literários da época. Os tradicionais salões literários aconteciam no Rio de Janeiro e em São Paulo, reunindo intelectuais.

Além dos cafés e salões literários, outra instituição de leitura importante foram os clubes de leitura. Para um pequeno número de pessoas cultas que podiam comprar livros, a leitura constituía uma experiência mais privada, onde podiam ler quase tudo que quisessem, em um ambiente exclusivo. Por um pagamento mensal, tinham acesso a livros, jornais e salas especiais destinadas à socialização (DARNTON, 2010).

As reuniões ao pé do fogo, os cafés, salões literários e os clubes de leitura tinham em comum a exigência do encontro presencial dos leitores. Em geral, os encontros presenciais oferecem trocas riquíssimas entre os sujeitos, de forma que sua importância não deve ser menosprezada. Entretanto, a internet abriu outra possibilidade: o leitor tem agora a oportunidade de conectar-se com outros leitores através da rede. Assim, se no passado só era possível formar uma comunidade de leitores a partir de encontros presenciais, atualmente a internet permite a interação entre leitores por meio de ambientes virtuais, que proporcionam um diálogo sobre livros e literatura.

Baseando-se na importância de estudos sobre a leitura literária no campo da Ciência da Informação e na pertinência das investigações sobre os modos de ler contemporâneos, o objetivo desse capítulo é apresentar duas pesquisas sobre leitores e suas práticas de leitura literária no contexto virtual, evidenciando o compartilhamento e a interação constante entre os sujeitos por meio da internet. Dessa forma, são apresentados os resultados de uma pesquisa sobre blogueiras literárias, em nível de mestrado (SÁ, 2018), e uma pesquisa sobre grupos de leitura no aplicativo *WhatsApp* (BARBOSA; SÁ; FERREIRA, 2020).

Assim sendo, primeiramente, apresenta-se um referencial teórico a respeito da leitura literária e o impacto da revolução eletrônica. Em seguida, apresentam-se alguns resultados da dissertação de mestrado sobre *blogs* literários e, por fim, discute-se a investigação sobre grupos virtuais de leitura coletiva.

NOVOS MODOS DE LER: A INTERNET E A REVOLUÇÃO ELETRÔNICA

A *World Wide Web*, doravante designada como *web*, é uma plataforma de interface hipertextual que agrupa vá-

rias ferramentas e recursos que possibilitam a divulgação e o compartilhamento de informações. Dentre esses recursos estão espaços de trocas de informações, que promovem o surgimento de novas ideias e reflexões, propiciando a interação e comunicação entre as pessoas no ambiente virtual (ALCARÁ; CURTY, 2008).

Diante disso, constata-se que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) impulsionaram transformações em diferentes dimensões da cultura, dentre as quais a leitura literária e a maneira como compartilhamos leituras. Segundo Almeida (2008), a ruptura radical dos tradicionais ambientes literários ocorreu no século XX, com o aparecimento das novas tecnologias. O computador, juntamente com a internet, alterou definitivamente a forma de compartilhar as ideias. Se em outras épocas era necessário um local físico em que leitores pudessem se encontrar pessoalmente, o advento da internet tornou possível que a interação aconteça de forma on-line (CARNEIRO, 2011).

É perceptível, portanto, a identificação de um novo perfil de leitor, que utiliza a internet como forma de ampliar sua experiência de leitura, possibilitando a realização de leituras de forma conjunta com outros leitores, permitindo trocas de experiências no decorrer da leitura. Nessa prática, a leitura evidencia-se o caráter coletivo da leitura, pois os leitores influenciam-se mutuamente no que diz respeito a interpretações e opiniões sobre os livros (BARBOSA; SÁ; FERREIRA, 2020).

Dessa forma, a leitura, hoje, tem a possibilidade de ser compartilhada por meio das mídias sociais, aplicativos, dentre outros espaços virtuais. As redes eletrônicas ampliam a possibilidade de intervenções e discussões, estando ao alcance de todos a produção dos juízos pessoais e a atividade crítica (CHARTIER, 2009). Ainda atentando-se

para a inserção das tecnologias digitais no compartilhamento de leituras, Santaella (2012) afirma que, mediante as mídias digitais, a configuração da literatura foi alterada em todas as suas instâncias: produção literária, recepção multimídia, a leitura e interpretação literárias, direitos do autor, novas formas de edição, novas configurações da obra literária, o acesso e a função social da literatura.

De acordo com Almeida (2008), no século XXI, o ponto de referência para a vida literária é o internauta/leitor, adaptado a um mundo de possibilidades no qual ele consegue adquirir quase de tudo pela internet: periódicos, artigos, livros, imagens e textos em geral. Além dessa facilidade na aquisição de leituras, a *web* não é somente uma fonte de informação, mas também uma fonte de aproximação, possibilitando trocas diversas. “No campo literário, com todo o compartilhamento de textos em rede, o internauta/leitor passa a sentir a necessidade de dividir suas ideias e impressões literárias através da rede” (ALMEIDA, 2008, p. 44).

Nesse sentido, Chartier (2009) caracteriza algumas das mudanças que aconteceram com a denominada Revolução Eletrônica. Para o autor:

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, certa liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende impor. Mas esta 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. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler: Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas

colocam em jogo a relação entre corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram a compreensão (CHARTIER, 2009, p. 77).

Corroborando a constatação da emergência de novos modos de ler, Carrenho (2016, p. 104) ressalta que “19% dos usuários de internet a utilizam para compartilhar textos e informações sobre livros e literatura em *blogs*, fóruns e mídias sociais”. De acordo com o autor, esse dado demonstra que os internautas brasileiros não só querem ler, mas querem também escrever e interagir em rede.

Assim, em virtude desse novo leitor, surgiram também novas ferramentas e plataformas que proporcionam espaços para as discussões e trocas literárias. Gnisci (2018) considera que o *blog* pode ser considerado a primeira ferramenta midiática a compartilhar relatos de experiências individuais e coletivas de diversas áreas e interesses. Almeida (2008) aponta a existência de sites na *web* que fazem reflexões sobre textos, livros, escritores e a vida literária.

As redes sociais também podem ser consideradas como espaços propícios às trocas literárias. O *Facebook* se tornou um espaço de discussão sobre literatura através dos diversos grupos existentes sobre o tema. Outro espaço para cultura literária disponível na rede é o *YouTube*, por meio dos influenciadores intitulados *booktubers*. O *Instagram*, rede social para compartilhamento de fotos e vídeos, também vem se tornando um ambiente virtual propício ao compartilhamento de experiências literárias, com várias páginas totalmente dedicadas à publicação de conteúdos sobre livros e leitura. O *Twitter*, mesmo com quantidade restrita de caracteres para a escrita, também tem se tornado um espaço para discussões sobre livros e leitura. O *Skoob* é um canal de interação de internautas que visam compartilhar as suas experiências de lei-

tura, formando comunidades e permitindo trocas de livros. A comunidade *on-line Wattpad* é considerada como uma plataforma que possibilita aos usuários lerem livros, além de permitir que autores independentes publiquem seus próprios livros, poemas etc.

Como visto, existem várias possibilidades de redes sociais e canais digitais nos quais os leitores literários podem interagir. É interessante ressaltar que esses espaços são, de certa forma, complementares, uma vez que o fato de um leitor ter cadastro em uma determinada rede não impede que ele possa criar perfil em outra plataforma. O que acontece é justamente o contrário: é comum o leitor literário participar de mais de uma rede social sobre leitura. Em suma, as redes estão todas interligadas, o que proporciona, ao leitor literário, espaços virtuais diversos nos quais ele pode escolher a forma como quer interagir e transmitir suas experiências literárias. O leitor poderá ainda optar pela criação de conteúdos textuais, imagéticos e audiovisuais, divulgando sua produção nas diferentes mídias disponíveis na *web*.

LEITORAS CONECTADAS: O COMPARTILHAMENTO DE LEITURAS NA BLOGOSFERA LITERÁRIA

A pesquisa intitulada *Ler e compartilhar na web: práticas informacionais de blogueiros literários* (SÁ, 2018) partiu do pressuposto de que a leitura literária, realizada de modo solitário, pode vir acompanhada de uma necessidade do leitor de compartilhar as reflexões e experiências vivenciadas pela narrativa, emitindo sua opinião e juízo de valor sobre o livro lido.

Os *blogs* literários surgiram como ambientes virtuais nos quais leitores podem compartilhar suas leituras, opiniões, críticas, sugestões e quaisquer informações

literárias. Outra importante característica de um *blog* é sua interatividade, devido à possibilidade de comunicação entre os escritores de *blogs*, denominados *blogueiros*, e seus leitores.

Objetivando conhecer as práticas informacionais¹ de leitores pertencentes a círculos sociais no âmbito da blogosfera literária, a pesquisa adotou o método da netnografia, que propiciou uma imersão nos oito *blogs* literários selecionados e nas entrevistas realizadas com as blogueiras administradoras. A análise dos *blogs* e das entrevistas ressaltou a diversidade de modos com os quais esses sujeitos lidam com a informação em suas principais ações cotidianas. As práticas informacionais, realizadas pelas blogueiras identificadas na amostra, demonstram como elas se relacionam com a informação como leitoras literárias e como produtoras de conteúdo, além de sua evidente interação com outros membros da *blogosfera*².

Tratando-se de uma pesquisa ampla, que envolve múltiplas dimensões a respeito das práticas informacionais no âmbito dos *blogs* literários, optou-se por apresentar, neste momento, os resultados referentes à prática da leitura literária realizada no contexto da *web*. Nesse sentido, discutem-se os suportes de leitura utilizados, a necessidade de compartilhar leituras, a busca de informação sobre livros, a produção de conteúdo e a interação.

Quanto aos **suportes de leitura**, percebeu-se que as blogueiras utilizam o suporte impresso e o digital, lendo frequentemente *e-books*. As vantagens do livro eletrônico

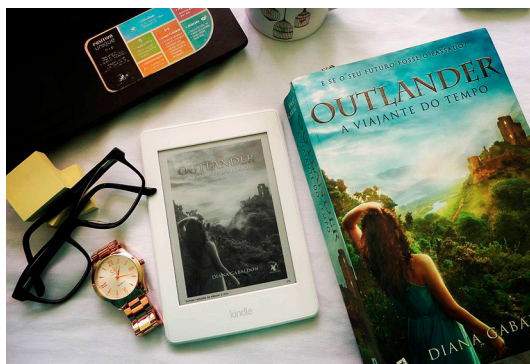
¹ A perspectiva das práticas informacionais, ainda em construção, compreende os diversos modos como os sujeitos lidam com a informação. Nesse sentido, a necessidade de informação nem sempre é específica ou explícita, já a busca e o uso da informação apresentam-se socialmente inseridos, permeados por processos comunicativos, que envolvem a interação entre os sujeitos e o compartilhamento de informações (SÁ, 2018).

² A comunidade formada por *blogs* e *blogueiros* (SÁ, 2018).

relatadas pelas participantes foram: a facilidade de transporte, a leveza do aparelho, a possibilidade de possuir vários *e-books* disponíveis no leitor digital e a rapidez da leitura nesse suporte. Já o livro físico foi lembrado com maior afetividade, como algo para se preservar, colecionar e ler no conforto de casa.

Algumas blogueiras alegaram possuir tanto o livro eletrônico como o livro físico, tendo o costume de alternar entre os dois suportes. Carrenho (2016) afirma que os *e-books* atraem primeiramente aqueles que já são leitores, pois são eles os mais dispostos a mudar seus hábitos de leitura, sendo mais curiosos em relação aos novos suportes e mais interessados em investir em um aparelho de leitura. “[...] o leitor de livros digitais é o leitor assíduo que tem passado a realizar suas leituras também no formato digital” (CARRENHO, 2016, p. 106). Na **figura 1**, a seguir, é possível visualizar o mesmo livro no formato impresso e em *e-book*, a fotografia foi postada em um dos *blogs* analisados.

Figura 1 – Capa do livro *Outlander* (GABALDON, 2016) nos suportes eletrônico e impresso.



Fonte: adaptado de Sá (2018, p. 134).

A necessidade de compartilhar leituras foi evidenciada-

da no discurso de todas as blogueiras, fruto da vontade de conversar e trocar ideias sobre os livros lidos. Todas as blogueiras afirmaram sentir necessidade de compartilhar as suas experiências de leitura. Recomendar o livro lido para os amigos ou fazer uma postagem no *blog* contando a sua opinião sobre a leitura são modos que essas leitoras encontram de socializar as leituras. Após a leitura solitária, que propicia a vivência de emoções, a reflexão e a apropriação de informação, essas leitoras necessitam compartilhar essas experiências. Elas sentem o desejo de interagir com outros que possam ter experienciado essas mesmas leituras ou recomendam que outros leitores também as vivenciem.

No que diz respeito à **busca de informações sobre livros**, compreende-se que o sujeito informacional³ busca por informações de diversas formas. No caso das blogueiras, a necessidade informacional pode vir antes da leitura, de maneira que elas procuram informações sobre os livros que desejam ler para saber se o conteúdo é de seu interesse. Mas, na maioria dos casos, as blogueiras sentem necessidade de informação após a leitura, realizando buscas sobre opiniões de outras pessoas a respeito do livro que leram, pretendendo esclarecer aspectos da narrativa, saber se o livro foi bem avaliado e se outros leitores gostaram ou não da experiência de leitura. Essas buscas nem sempre são realizadas de maneira formal, podendo acontecer informalmente, na forma de conversas com amigos. A busca informal é evidenciada por Savolainen (1995) ao enfatizar que, muitas vezes, as pessoas procuram por fontes informais de informação.

Dessa forma, as blogueiras relataram suas experiên-

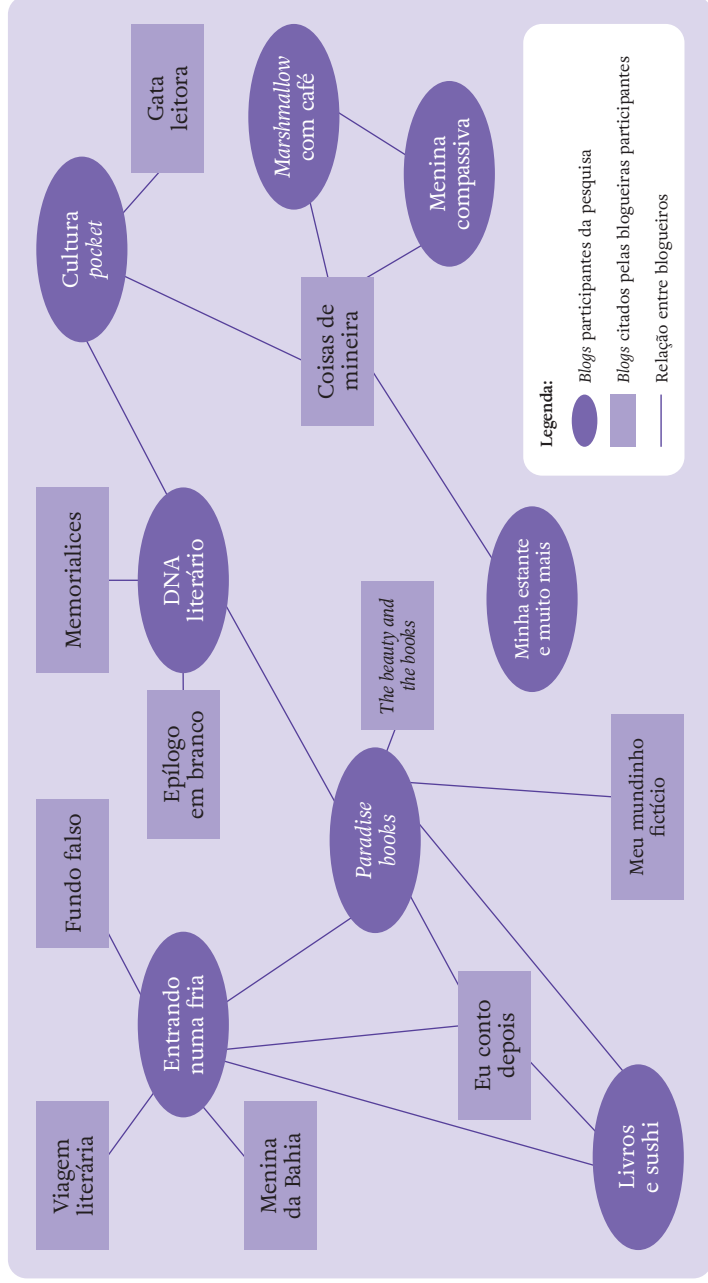
³ Na perspectiva das práticas informacionais, o usuário da informação passa a ser denominado sujeito informacional, termo que ressalta seu caráter de ator nos processos informacionais (SIRIHAL DUARTE; ARAÚJO; PAULA, 2017).

cias em buscar informações sobre os livros que desejam ler ou comentários de outras pessoas sobre as leituras realizadas. Muitas das buscas por informações sobre livros ocorrem por meio da *web*. As blogueiras citaram os *blogs*, o *YouTube*, o *Skoob* e o *GoodReads* como plataformas nas quais procuram informações sobre livros literários. O aplicativo *WhatsApp* também foi citado como fonte de informação sobre livros, uma vez que, em grupos de blogueiros, são realizadas diversas trocas informativas sobre os lançamentos literários e comentários sobre livros.

No que se refere à **produção de conteúdo** no *blog* após a leitura, as blogueiras exercem ações de informação relacionadas ao compartilhamento de experiências de leitura. Assim, o processo de criação de conteúdo compreende ações de coleta de informações, visto que as blogueiras necessitam de realizar leituras prévias para produzir resenhas, procurar informações sobre os lançamentos ou recebê-los diretamente das editoras. A ação de disseminação de informação é realizada no ato de escrever resenhas críticas, realizar sorteios, divulgar lançamentos literários, fotografar livros, postar nas redes sociais, enfim, produzir conteúdo.

Por sua vez, a **interação** envolve toda a prática da leitura no contexto dos *blogs* literários. As blogueiras entrevistadas afirmaram interagirem com os leitores de seus respectivos *blogs*, com outros blogueiros da blogosfera literária (**figura 2**) e com o mercado editorial, composto pelos autores nacionais e pelas editoras. Recuero (2004) aborda a ideia de flexibilidade na construção da interação no *blog*, defendendo que a pessoalidade de um *blog* é sempre construída em função do outro. Nesse sentido, o “outro”, identificado nessa pesquisa, pode ser um leitor, um blogueiro, um autor, uma editora. Ressalta-se que os resultados apresentados, contudo, representam

Figura 2 – Conexões entre os blogs literários analisados e interligações das blogueiras.



Fonte: Sá (2018, p. 205).

somente uma parte de uma extensa rede de conexões entre os *blogs* literários.

Evidencia-se o protagonismo dessas blogueiras, leitoras ávidas que se inserem na blogosfera literária como forma de expressarem suas opiniões e socializarem suas experiências literárias. A relação afetiva das blogueiras com a leitura literária ficou evidente no decorrer das entrevistas, nas quais as participantes citaram os títulos de diversos livros, contando com entusiasmo sobre suas narrativas e o modo como foram afetadas pela leitura. Percebeu-se que o afeto pelos livros se estende ao *blog*, espaço de liberdade para escrever, criticar, opinar, compartilhar, criar e ser uma protagonista.

LEITORES EM INTERAÇÃO: A LEITURA COLETIVA EM GRUPOS DO WHATSAPP

As tecnologias de informação e comunicação impulsionam as oportunidades de aproximação de leitores com interesses comuns. Assim, a interação entre os leitores pode ocorrer depois da leitura, como no caso dos *blogs* literários, ou mesmo durante a leitura de uma obra literária, como é o caso das leituras coletivas realizadas pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. O *WhatsApp* – do trocadilho "*What'sUp*", em inglês – é um aplicativo gratuito que possibilita o envio e o recebimento de mensagens de texto, arquivos de mídia, chamadas de voz e vídeo.

Apresentam-se, nesta seção, alguns resultados da pesquisa intitulada *Leitura coletiva em grupos do WhatsApp*, publicada por Barbosa, Sá e Ferreira (2020). O objetivo geral da pesquisa foi delinear o perfil dos leitores pertencentes a um grupo de leitura coletiva formado no aplicativo *WhatsApp*. Foram considerados os seguintes obje-

tivos específicos: identificar as principais características dos leitores do grupo; verificar os principais motivos que levam os leitores a se inserir no grupo; e, constatar os aspectos positivos e negativos do compartilhamento de leituras pelo *WhatsApp*.

A metodologia consistiu em uma análise quantitativa, que possibilitou captar conteúdos mensuráveis. O questionário foi composto por 27 perguntas, sendo 24 fechadas e três abertas. O grupo selecionado para aplicação do questionário é intitulado como *Sociedade Literária CP*, vinculado ao *blog* literário *Cultura Pocket*, já investigado na pesquisa de Sá (2018). Na época da coleta de dados, setembro de 2019, o grupo era formado por 77 membros, residentes em diferentes regiões do Brasil.

A dinâmica do grupo de leitura coletiva consiste na leitura de um livro por mês, com metas de leitura semanais pré-estabelecidas. Os debates de cada meta de leitura são realizados aos finais de semana. Nos debates, os leitores têm a liberdade de expressar suas opiniões sobre a leitura realizada, tanto por meio de mensagens de texto como por mensagens de áudio.

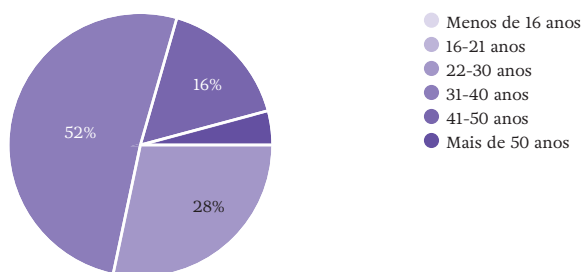
O grupo caracteriza-se pela forte interação entre os membros, revelada pelo grande quantitativo de mensagens trocadas. Para a escolha do livro a ser lido, os membros enviam sugestões de livros e, posteriormente, é feita uma votação para definir a leitura do próximo mês. Além das metas semanais, os leitores também participam de desafios postados pela equipe administradora do grupo, que consistem em brincadeiras relacionadas ao livro do mês, como postagens de textos e imagens. Ao final de cada desafio, é sorteado um brinde para os participantes, geralmente marcadores de livros e mimos, que são enviados pelos Correios ao vencedor.

Dos 77 participantes do grupo de leitura coletiva, 25

responderam ao formulário. Obteve-se, portanto, uma taxa de resposta de 32,47%. Contudo, é interessante frisar que, na época da pesquisa, apenas 26 leitores afirmaram no próprio grupo estarem participando da leitura proposta para o mês de setembro – o livro *O Cemitério*, do autor norte-americano Stephen King. Constata-se, portanto, que desses 26 leitores que estavam efetivamente participando do grupo com frequência durante o período da coleta de dados, 25 responderam ao formulário. As respostas dos 25 participantes foram analisadas em três categorias: perfil socioeconômico, perfil dos leitores e compartilhamento de leituras.

Os resultados da pesquisa identificaram o perfil socioeconômico dos leitores, destacando-se o seguinte perfil como maioria dos participantes: mulheres (84%), autodeclaradas pardas (44%), na faixa etária de 31 a 40 anos (52%), casadas (48%), com renda familiar de 2 a 3 salários mínimos (40%), que não trabalham com a leitura literária (72%), com formação acadêmica em nível de graduação (64%). O **gráfico 1** permite visualizar de forma mais detalhada a idade dos leitores.

Gráfico 1 – Faixa etária dos leitores.

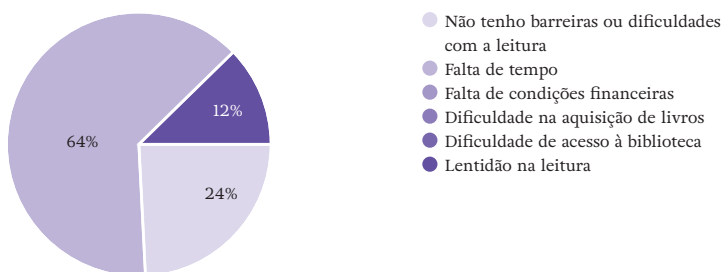


Fonte: Barbosa, Sá e Ferreira (2020, p. 197).

Quanto ao perfil do leitor, identificou-se que a frequência de leitura é diária (76%), totalizando de 3 a 5

livros por mês (44%), cuja principal barreira para leitura é a falta de tempo (64%), de acordo com o **gráfico 2**. A maioria considera o tempo dedicado à leitura como insuficiente (72%), utilizando tanto livros impressos quanto digitais (60%). A motivação da maioria dos leitores ao realizar leituras é a busca pelo prazer (56%).

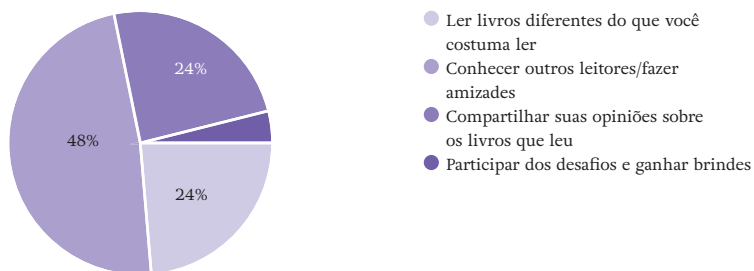
Gráfico 2 – Barreiras em relação à leitura.



Fonte: Barbosa, Sá e Ferreira (2020, p. 201).

No tocante aos resultados referentes à prática de compartilhamento de leituras, avaliou-se que a motivação para entrada no grupo é conhecer outros leitores/fazer amizades (48%), conforme ilustrado no **gráfico 3**. O grupo de leitura coletiva é conhecido por meio das redes sociais (32%) ou pela indicação de amigos (32%) e com a entrada no grupo a prática da leitura literária se intensificou (76%).

Gráfico 3 – Motivação para entrar no grupo de leitura coletiva.



Fonte: Barbosa, Sá e Ferreira (2020, p. 204).

As respostas das questões abertas, sobre o significado do grupo para os participantes, giraram em torno do aspecto emocional, como fica evidenciado nos depoimentos abaixo:

“Temos a oportunidade de conhecer pessoas do Brasil todo, criar laços de amizade, temos diversos pontos de vista de uma mesma história e também somos chamados a sair da nossa zona de conforto” (leitor 3).

“O grupo foi um marco na minha vida. Depois que entrei no grupo voltei a ler mais, a leitura se tornou parte da minha rotina, do meu dia-a-dia. Me conectei aos leitores que conheci, viraram amigos, pessoas queridas, damos risadas juntos. No grupo o pessoal é muito carinhoso, adoro isso! Sinto que achei minha turma, estou entre os meus. Rola uns desabafos, tem apoio, um grupo quase terapêutico rsrs. Meu sonho seria fazer uma grande reunião presencial com todos, um encontro da Sociedade Literária!” (leitor 5).

“Ele abre um leque de possibilidades, de fazer amizades, de debater sobre o que lemos, sair da zona de conforto e principalmente a amizade que o grupo gera, que acaba sendo apoio em vários momentos difíceis da vida diária” (leitor 6).

“Fiz lindas amizades. Eu tenho surtado menos. Menos crises depressivas” (leitor 7).

“Saí da minha zona de conforto e li outros tipos de livros e realmente gostei. Vi que temos diversos escritores bons no Brasil e já estou acompanhando alguns deles que conheci no grupo” (leitor 8).

Consonante com a possibilidade de ver diferentes perspectivas sobre uma mesma obra, a possibilidade de ampliar as leituras, conhecer pessoas que também se identificam com o universo literário e construir laços de amizade foram aspectos mencionados pela maioria.

Com a realização da pesquisa, pode-se afirmar que o grupo de leitura coletiva por *WhatsApp* é um instrumento de motivação aos leitores membros, ao possibilitar acesso a autores e títulos diferentes; apoio emocional; troca de experiências literárias com pessoas de diferentes localidades do país com um interesse em comum, a leitura; e a oportunidade de fazer novas amizades. Os aspectos negativos mencionados pelos leitores que participaram dessa pesquisa são próprios do contexto informacional atual, como o acúmulo de mensagens no grupo; mensagens sobre outros assuntos no grupo; e, lidar com as diferenças e divergências de opiniões. Aspectos individuais dos leitores também foram pontuados, tais como a dificuldade de cumprir as metas de leitura definidas pelo grupo; o tempo dedicado ao grupo e o vício em participar do grupo.

Conclui-se, portanto, que na leitura coletiva realizada pelo *WhatsApp*, o leitor não é solitário, não termina o livro para depois discutir – como ocorreria em um clube de leitura presencial. Ele discute durante a leitura, o que enriquece a sua experiência. Outro aspecto a ser destacado nos relatos foi que, por meio da leitura coletiva

virtual, os participantes têm a possibilidade de conhecer novas leituras possibilitando, dessa maneira, uma visão mais holística da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revolução eletrônica afetou diretamente os modos de ler, resultando na emergência de um novo perfil de leitor, um leitor internauta, caracterizado pela conexão constante, práticas de compartilhamento de experiências e interação frequente com outros leitores na rede virtual. O novo leitor pode, portanto, optar por diferentes espaços virtuais e formas de realizar trocas múltiplas a respeito de uma obra literária.

A pesquisa sobre o compartilhamento na blogosfera literária demonstra a capacidade dos leitores de produzirem conteúdo, comunicando suas opiniões e críticas literárias, atuando como sujeitos com voz ativa na rede, influenciando também outros leitores. Já a investigação a respeito da leitura coletiva realizada por meio de grupos virtuais revela a necessidade dos leitores de se conectarem, partilharem suas vivências e experiências, transformando a leitura individual em algo coletivo e interativo.

A duas pesquisas apresentadas demonstram que os leitores literários podem utilizar a tecnologia como sua aliada. Os resultados das pesquisas apontam que não é uma questão de leitura *versus* tecnologia, mas, sim, leitura com uso da tecnologia, pois, para os leitores, as mídias digitais são oportunidades de criação de novas formas de ler e de interagir na rede. Ressalta-se que a interação, tão rica nos ambientes presenciais (tradicionais) de leitura e nas consequentes trocas simbólicas/informacionais face a face, é ampliada na esfera do virtual, assumindo dinâmicas e desafios novos e modelando ou influenciando

as práticas leitoras contemporâneas. A relação dialógica entre tecnologia e leitura seria, então, uma das várias facetas que essa interação, notadamente social, estaria a proporcionar para o ato de ler e para o sujeito leitor, no âmbito dos estudos ancorados na Ciência da Informação.

REFERÊNCIAS

ALCARÁ, A. R.; CURTY, R. G. Blogs: dos diários egocentristas aos espaços de comunicação científica. *In: TOMÁEL, M. I. (org.). Fontes de Informação na internet.* Londrina: EDUEL, 2008. p. 81-96.

ALMEIDA, P. P. **Fontes de informação literária na internet: uma avaliação.** 2008. 91 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BARBOSA, A. G.; SÁ, J. P. S. de; FERREIRA, E. G. A. Leitura coletiva em grupos do WhatsApp. *In: BARBOSA, A. G.; SÁ, J. P. S. de; COSTA, M. E. de O.; SANTA ANNA, J. (org.). Bibliotecári@s e as redes sociais.* Belo Horizonte: ABMG, 2020. p. 190-211.

BROCA, B.; BARBOSA, F. de A. **A vida literária no Brasil: 1900.** 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio: Academia Brasileira de Letras, 2005. 400 p.

CARNEIRO, J. de S. **Ler e escrever blogs literários: a narrativa hipertextual na configuração da webliteratura.** 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

CARENHO, C. O que os livros digitais representam

para o aumento da leitura? O que diz a Retratos da Leitura sobre quem lê nesse suporte? In: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. 298 p.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 2009.

DARNTON, R. Primeiros passos para uma história da leitura. In: DARNTON, R. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 87-103.

GABALDON, D. **Outlander: a viajante do tempo**. São Paulo: Arqueiro, 2016.

GNISCI, V. M. R. Booktubers: narrativas e experiências literárias da juventude contemporânea. **Textura**, Canoas, v. 20, n. 42, p. 106-124, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-42-3591>.

REBOLLAR, P. Les salons littéraires sont dans l'internet. Écritures életroniques. 2002 *apud* ALMEIDA, P. P. **Fontes de informação literária na internet: uma avaliação**. 2008. 91 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RECUERO, R. da C. O interdiscurso construtivo como característica fundamental dos webrings. *Intexto*, Porto Alegre, v. 1, n. 10, p. 1-16, jan./jun. 2004.

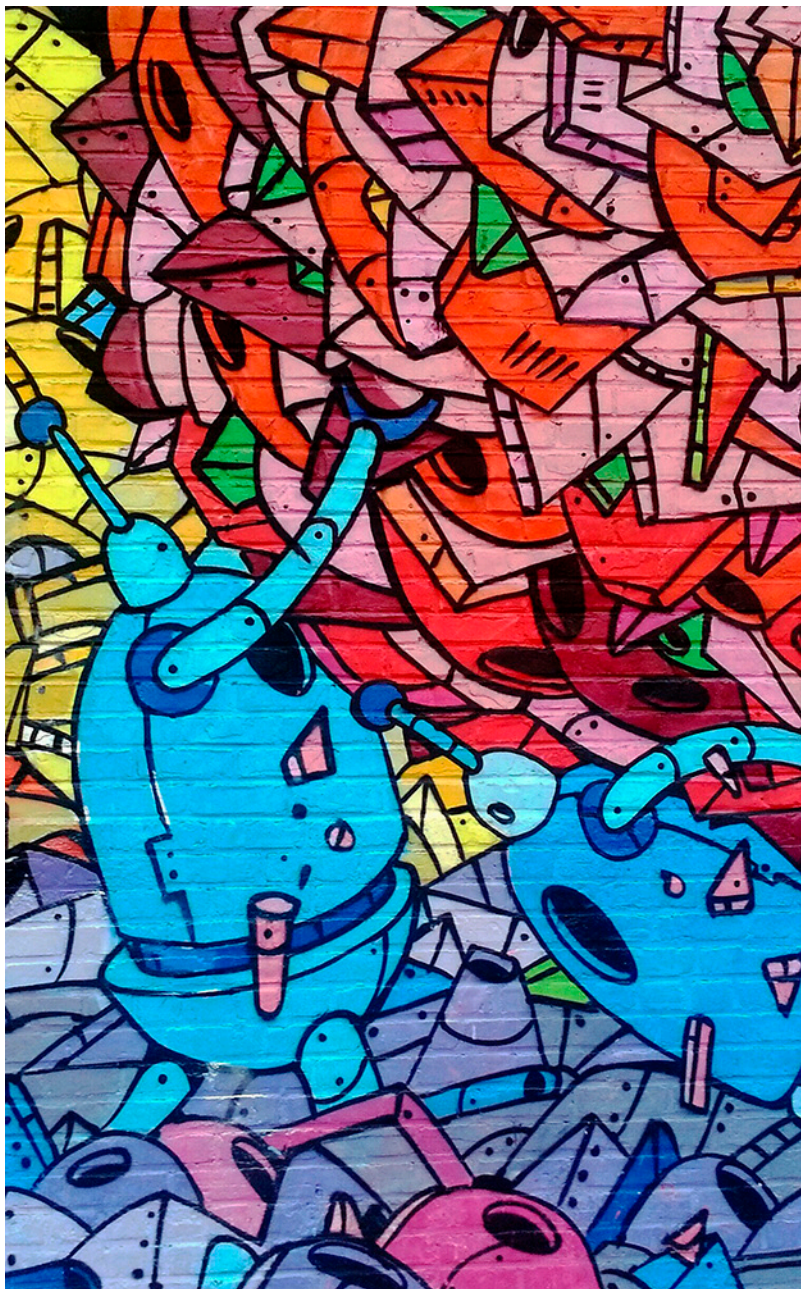
SÁ, J. P. S. de. **Ler e compartilhar na web: práticas informacionais de blogueiros literários**. 2018. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal

de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTAELLA, L. Para compreender a ciberliteratura. **Digital**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2012v8n2p229>.

SAVOLAINEN, R. Everyday life information seeking: approaching information seeking in the context of “way of life”. **Library & Information Science research**, Amsterdam, v. 17, p. 259-294, 1995.

SIRIHAL DUARTE, A. B.; ARAUJO, C. A. Á.; PAULA, C. P. A. de. Práticas informacionais: desafios teóricos e empíricos de pesquisa. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE USOS E USUÁRIOS DA INFORMAÇÃO, 1., 2017, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: PPGCI/UFC, 2017.



POSFÁCIO

Ao concluir a leitura do presente livro, intitulado *Leitor, leitura e seus contextos: livro de estudos*, no qual um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras engajados(as) com as múltiplas questões teóricas, conceituais e práticas que atravessam e modulam a ação leitora, bem como seus espaços, domínios e circunstâncias de realização, é possível colocar em evidência importantes contribuições que, em muitos pontos, distendem o modo como a Ciência da Informação e a Biblioteconomia tratam as temáticas centrais que dão corpo à obra, quais sejam: *leitor, leitura e seus contextos*.

Na condição de leitor privilegiado dos 12 capítulos reunidos pela Prof.^a Dr.^a Lígia Maria Moreira Dumont (PPGCI/UFMG) e pelo doutorando Ismael Lopes Mendonça (PPGCI/UFMG), julgo pertinente sublinhar ao menos três das contribuições acima aludidas: I) o aprofundamento da compreensão de que a leitura é uma prática

social; II) a variedade de contextos a partir dos quais a leitura pode ser investigada, inclusive em sua dimensão informacional; e III) a importância do trabalho colaborativo para se fazer avançar empreendimentos de pesquisa que têm por foco a apreensão da multidimensionalidade temática e de aplicação empírica que a leitura congrega e agencia em torno de si.

No que tange ao primeiro ponto, é reveladora a afirmativa feita por Mendonça e Dumont, evocando Roger Chartier, segundo a qual, no domínio das práticas leitoras:

Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade (CHARTIER, 1999, p. 91-92¹ *apud* MENDONÇA; DUMONT, 2021, p. 49).

Por meio dessa asserção, tanto o historiador francês quanto os seus interlocutores brasileiros assinalam de modo muito certo que a leitura não se configura como um ato natural, mas antes, como um conjunto de fazeres históricos, sociais e culturalmente situados.

Inscrita no domínio das práticas culturais, a leitura não deve ser pensada, à vista disso, a partir de um único conceito, dado remeter a um universo de saberes e fazeres difusos e em permanente transformação por meio dos quais homens e mulheres posicionados em diferentes contextos – espaciais, temporais, políticos, entre outros – interpretam e elaboram os mais variados matizes de significação para o mundo que os cercam.

Por conseguinte, a prática leitora não alude nem a

¹ CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

um gesto de neutralidade em relação ao texto que se lê, tampouco a dinâmicas de sujeição passiva a esses contextos, uma vez que produz, em suas dinâmicas de efetivação, caminhos diferenciados para uma ação social concreta em virtude da diversidade das necessidades e dos interesses de todos aqueles agentes que lhe confere um sentido e um valor.

Talvez seja por isso que Ricardo Piglia (2006, p.21)² tenha afirmado certa vez que “a leitura não é apenas uma prática, mas uma forma de vida”, sentença complementada por Michèle Petit (2009, p. 92)³ ao conjecturar que “ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair”. Formulações lapidares cujo sentido prático acena para algo subscrito em todos os textos da presente coletânea: o entendimento de que a leitura de um texto, qualquer texto, constitui-se em um processo de construção cultural e histórica efetivada a partir da mescla entre as condições materiais destinadas à sua produção e circulação, com a subjetividade e o contexto em que cada leitor está localizado no momento de executá-la.

Dessa maneira, ao chamarem a atenção para as dimensões culturais e sociais da leitura, bem como para a pertinência de se explorar, no plano investigativo, os muitos contextos nos quais essa prática se efetiva, todos os capítulos que dão forma ao livro *Leitor, leitura e seus contextos: livro de estudos* demonstram, a seu modo, que nenhum leitor é confrontado com textos abstratos, ideais ou desvinculados de uma materialidade espaço-temporal. Em paralelo, referendam aquilo que já havia sido anteriormente enunciado por Guglielmo Cavallo e Roger

² PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

³ PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

Chartier (2002, p. 6)⁴, pesquisadores que postularam a tese de que olhar historicamente para as práticas de leitura implica engendrar, necessariamente, “uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras”.

Portanto, não há como negar que todo leitor é, ele mesmo, uma figura histórica. Um “caçador” que, segundo Michel de Certeau (1994, p. 49)⁵, “insinua as astúcias do prazer e de uma reaproximação no texto do outro” respeitando em suas leituras a historicidade do signo que lê, mas promovendo, simultaneamente, uma ruptura com as leituras feitas até então, imprimindo, a partir da interpretação e da apropriação, sua marca pessoal no universo de possibilidades de significação que lhe é apresentado.

Roland Barthes (1988, p. 51)⁶ visualizou nesse duplo movimento – respeitar a historicidade daquilo que é lido e romper com as leituras feitas até então – o grande paradoxo da leitura que, em termos barthesianos, pode ser assim sistematizado:

Admite-se comumente que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos e estruturas, e isso é incontestável; mas acumulando as decodificações, já que a leitura é, de direito infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma intervenção dialética: finalmente ele não decodifica, ele *sobrecodifica*; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.

⁴ CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002, 2v.

⁵ CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994, 2 v.

⁶ BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

Travessia evidenciada em muitos dos textos aqui coligidos, seja evocando a figura de um leitor bibliófilo, do leitor e da leitura no contexto da literatura fantástica ou das histórias em quadrinhos, do leitor de sinopses ou, ainda, da leitura literária em contextos virtuais. Toda essa multiplicidade de cenários, além de reforçar a dimensão social da leitura – uma das principais contribuições da presente obra – dá a ver, também, uma abertura para a investigação das práticas leitoras em diferentes contextos e a partir de abordagens multidisciplinares, demonstrando com clareza que tanto o *leitor* quanto a *leitura* podem ser analisados a partir de uma dimensão informacional.

Mesmo não sendo uma novidade acadêmica, posto que pesquisas sobre o leitor e a leitura há muito fazem parte do rol de objetos de estudos que interessam à Biblioteconomia e à Ciência da Informação, é preciso ter em vista que compreender a leitura como uma prática social atravessada por inúmeros condicionantes de ordem contextual e o leitor como um sujeito ativo e historicamente situado implica, como bem disse Dumont (2022)⁷:

[...] cada vez mais ter o que pesquisar. Dentre os possíveis pontos de vista e/ou correntes epistemológicas que visam investigar questões mais profundas sobre o processo da obtenção de conhecimentos através da leitura, pode-se destacar que as teorias e postulados apresentados têm alicerçado as pesquisas na Ciência da Informação, que visam verificar a relação existente entre a leitura e a introjeção do conhecimento nelas veiculado pelos leitores, assim como as

⁷ DUMONT, Lígia Maria Moreira. O leitor: trajetória do conceito e perspectivas na Ciência da Informação. In: SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da; FROTA, Maria Guiomar da; MÂRQUES, Rodrigo Moreno (org.). **Informação, mediação e cultura: teorias, métodos e pesquisas**. Belo Horizonte: Letramento: PPGCI, 2022. (No prelo).

possíveis aplicações posteriores deste conhecimento, reelaborado, e utilizado na vida do leitor.

Concordando com esses apontamentos, fica claro que a variedade de objetos de pesquisa e contextos enfocados pelos capítulos que dão corpo a este livro servirá para os seus leitores – esta é a segunda, das três contribuições mencionadas – como uma espécie de guia acerca dos delineamentos de pesquisas sobre as práticas de leitura no âmbito do campo informacional, notadamente no cerne da linha de pesquisa *Usuários, Gestão do Conhecimento e Práticas Informacionais*, do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Escola de Ciência da Informação (ECI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), à qual os seus dois organizadores estão vinculados.

Atributo direcionador que agrupa de modo bastante equilibrado reflexões de cunho teórico e análises empíricas, confirmando que os estudos sobre o leitor, suas práticas e seus contextos de realização estão abertos a uma vasta gama de olhares interpretativos. Dessa forma, o volume que o leitor tem em mãos (ou acessa) lhe permite apreender melhor como a leitura é pautada pela cultura, como essa prática é, por vezes, mantida sob vigilância e “controlada” por condutas censórias, em que condições o livro e a leitura podem ser usados de forma terapêutica, porque a leitura de um romance do século XIX pode fazer com que o leitor atual encontre, a partir de um processo de autoidentificação com determinada personagem, um sentido ou um lugar para si no mundo. Poderá, ainda, vislumbrar a validade das narrativas orais enquanto instrumento de formação de leitores e as especificidades do contexto de recepção instituídos pela leitura de uma narrativa fantástica.

Estudos aos quais se somam outros, de orientação

mais empírica e analítica, que investigam as condições e as concepções acerca da leitura literária em duas comunidades acadêmicas⁸ localizadas no Ceará, as práticas de leitura de um colecionador bibliófilo e as marcas por ele impostas aos itens que compõem sua biblioteca particular, as interações manifestas entre as maneiras de ler e as mudanças técnicas e sociais impulsionadas pelo mundo da materialidade, as práticas de leitura mobilizadas pelo gênero sinopse e como elas fazem reverberar os vários matizes discursivos que povoam uma dada comunidade, as contribuições da etnometodologia para a compreensão das relações constituídas entre o leitor de histórias em quadrinhos de super-heróis e sua leitura, e, também, as conexões e interações levadas a cabo por aqueles leitores que exercitam a leitura literária no contexto virtual.

Essa breve síntese, além de sublinhar a variedade de cenários a partir dos quais a leitura pode ser explorada enquanto objeto acadêmico, referenda a pertinência das contribuições trazidas pela Biblioteconomia e pela Ciência da Informação ao conjunto de conhecimentos que versam sobre o leitor, a leitura e seus contextos.

Por fim, há que se ressaltar que a reunião dessa pluralidade de olhares e objetos só foi possível graças ao trabalho colaborativo empreendido por pesquisadores e pesquisadoras que, mesmo possuindo formações distintas e trabalhando com referências teóricas forjadas em campos multidisciplinares do saber, abriram-se ao diálogo. Interação evidentemente frutífera, cerzida em torno de um horizonte comum, qual seja: o entendimento acerca do que é a leitura e como essa prática – que é social por natureza – ganha contornos e modulações dis-

⁸ Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Ceará (PPGCI/UFC) e Programa de Pós-graduação em Biblioteconomia do Cariri (PPGB/UFCA).

tintas a depender do leitor que a executa, da função que ele lhe outorga, da tipologia de suporte com a qual trava contato e do contexto em que cada agente dessa relação está inserido ou se vê posicionado.

Encontro orquestrado por Lígia Maria Moreira Dumont e Ismael Lopes Mendonça a partir da disciplina *Tópicos em usuários da informação: leitor, leitura e seus contextos*, ministrada por ambos no espaço aberto pelo PPGCI/UFMG, a qual faz ressoar a longeva e profícua produção do grupo de pesquisa *Informação e leitura*, coordenado pela primeira autora.

Dito isso, e a título de fechamento, evoco novamente aqui Ricardo Piglia (2006, p. 55)⁹ que certa vez propôs a seguinte formulação: “cada leitura produz uma narrativa. A leitura suspende a experiência e a recompõe em outro contexto”. Longe de querer efetuar uma digressão hermenêutica dessa afirmativa, digo que concordo com o escritor argentino. Tal assentimento tem a ver com o fato de que, assim como ele, penso que ler é se aposar do texto para dotá-lo de existência, visto todo signo passível de leitura estar aberto a infinitas possibilidades de significação. Não por acaso, todo leitor dispõe do poder de desvelar uma verdade que não seja transparente, mas latente, potencialmente presente, escondida fora da consciência, imanente, singular e, até aí, inexprimível. O que implica dizer que a leitura possui a capacidade de distender nossa competência para apreender e produzir conhecimento, bem como de dialogar com o outro.

Prova disso, este posfácio testemunha que aprendi muito com os autores e autoras que compartilharam suas pesquisas e saberes nesta obra *Leitor, leitura e seus contextos: livro de estudos*. Aprendizado materializado, ao menos em

⁹ PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

parte, nesta outra narrativa que o leitor tem à frente de seus olhos, a qual termina por convidar a todos e todas a amplificarem o coro de vozes que narram e refletem sobre o leitor, a leitura e seus contextos.

Fabrcio José Nascimento da Silveira







Imagem: Pixabay

SOBRE AS AUTORIAS

ORGANIZAÇÃO

Lígia Maria Moreira Dumont

Professora titular do Departamento de Teoria e Gestão da Informação da Escola de Ciência da Informação da UFMG e professora permanente do PPGCI/UFMG. Doutora em Comunicação pela UFRJ, em convênio com o IBICT. Pós-doutorado pela *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, Paris. Mestre em Biblioteconomia pela UFMG. Graduada em Biblioteconomia e em Letras (ênfases em alemão e em francês) pela UFMG. Líder do grupo de pesquisa *Informação e Leitura*, registrado no CNPq desde 2007. Exerceu os mandatos de vice-diretora e de diretora da ECI/UFMG e de diretora de Cooperação Institucional da Reitoria da UFMG. É membro titular da Diretoria de Avaliação Institucional da UFMG e consultora *ad hoc* institucional e de cursos do INEP/MEC. Em 2018, recebeu o *Prêmio CAPES Orientação de Tese 2018*, Menção Honrosa, área *Comunicação e Informação*. Possui experiência em Ciência da Informação, com ênfase em: usuários de sistemas de informação; apropriação de conhecimento através da leitura; leitura e competência informacional; bibliotecas universitárias.

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

E-mail: dumont@eci.ufmg.br

Ismael Lopes Mendonça

Doutorando em Ciência da Informação pela UFMG. Mestre em Ciência da Informação pela UFC. Especialista em Teorias da Comunicação e da Imagem pela UFC. Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, pela UFC. No doutorado, é bolsista da FAPEMIG. No mestrado, foi bolsista da CAPES. Em 2019, recebeu o prêmio de segunda melhor dissertação defendida no PPGCI/UFC. Possui experiência em Ciência da Informação e em Comunicação, atuando principalmente com: relações socioculturais da informação e da comunicação; mediação; leitura; cultura; história social do livro e da imprensa; materialidade; tipografia, design gráfico e direção de arte aplicada à publicidade.

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

E-mail: ismaelmendonca@gmail.com

PREFÁCIO

Lidia Eugenia Cavalcante

Professora titular do Departamento de Ciências da Informação da UFC. Doutora em Educação pela UFC. Pós-doutorado em Ciência da Informação pela *Université de Montréal*, Canadá. Mestre em História Social pela UFRJ. Graduada em Biblioteconomia pela UFC. Atuou como professora colaboradora do PPGCI/UNESP de 2010 a 2021. Coordenou o PPGCI/UFC de 2016 a 2019. Coordenadora do grupo de pesquisa *Cultura, Mediação e Informação Social*. Em 2008, criou e coordenou o projeto de extensão *Ler para Crer: metodologias para a implantação de bibliotecas comunitárias*; recebeu o Prêmio *Viva Leitura* pelo referido projeto em 2010. Em 2019, coordenou o *Salão do Professor* na XIII Bienal Internacional do Livro do Ceará. Em 2018, foi coordenadora de conteúdo do curso *Formação de mediadores de leitura*, da Fundação Demócrito Rocha, ofertado para mais de 100 mil pessoas. Pesquisadora do NUTEDS/FAMED/UFC, desde o ano

de 2010. De 2020 a 2021, atuou como professora visitante da *Université du Québec à Montréal*.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8811165871130066>

E-mail: lidia@ufc.br

POSFÁCIO

Fabrizio José Nascimento da Silveira

Professor do curso de Biblioteconomia e do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UFMG. Doutor e mestre em Ciência da Informação pela UFMG. Graduado em Biblioteconomia pela UFMG. Foi professor do curso de Biblioteconomia da UNIRIO de 2013 a 2014; coordenador e subcoordenador do PPGCI/UFMG; e coordenador adjunto do GT-10 (*Informação e Memória*) da ANCIB. Em 2015, recebeu o prêmio de melhor tese defendida no PPGCI/UFMG, e em 2021, o prêmio de melhor tese (orientação) pela ANCIB. Temáticas privilegiadas de pesquisa: bibliotecas públicas – história, especificidades e funções sociais; biblioteca pública e públicos subalternizados; representações sociais, memória e identidade; história do livro e das bibliotecas; história da leitura e formação do leitor; informação e questões de gênero; ensino de Biblioteconomia e a formação do bibliotecário no Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8840124188505402>

E-mail: fabrisilveira@gmail.com

DEMAIS PESSOAS AUTORAS

Andréa Pereira dos Santos

Professora adjunta do curso de Biblioteconomia e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFG. Doutora em Geografia pela UFG. Pós-doutorado em Ciência da Informação pela UFMG, com bolsa do CNPq. Mestre em Comunicação

pela UFG. Especialista em Docência Universitária pela UEG. Graduada em Biblioteconomia pela UFG. Tem experiência em 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, leitura e letramento informacional.

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

E-mail: andreabiblio@ufg.br

Bruno Gabriel Santos Carvalho

Graduando em Biblioteconomia pela UFMG. Temas de interesse: estudos de culturas sob a perspectiva dos usos da informação em sociedade; estudos de usuários; unidades de informação e *branding* em bibliotecas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0039018310591349>

E-mail: brunogab360@gmail.com

Damaris de Queiroz Barreto

Bibliotecária do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN/PA). Mestra em Ciência da Informação pela UFC. Graduada em Biblioteconomia pela UFC. No mestrado, foi bolsista da FUNCAP. Tem experiência na área da Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura; incentivo à leitura literária e mediação da leitura.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3919100400031069>

E-mail: damarisqueirozb@gmail.com

Diná Marques Pereira Araújo

Bibliotecária-documentalista da UFMG, restauradora e conservadora de documentos gráficos. Doutoranda em Ciência da In-

formação pela UFMG. Mestra em Ciência da Informação pela UFMG. Graduada em Biblioteconomia pela UFMG. Tem experiência nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: história do livro; história das bibliotecas; representação de documentos gráficos; bibliografia; bibliofilia; livros raros; conservação-restauração de documentos gráficos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5368871997608892>

E-mail: dina.ufmg@gmail.com

Eduardo Valadares da Silva

Professor adjunto da UFMG, diretor da Escola de Ciência da Informação da UFMG e coordenador do projeto de extensão *Conto e Reconto*. Doutor em Ciência da Informação pela UFMG. Mestre em Educação pela UFES. Graduado em Biblioteconomia pela UFES. Pesquisador na área de Biblioteconomia escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: biblioteca escolar; narrativas e integração da biblioteca escolar com o currículo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4078942678173992>

E-mail: edu-valadares@eci.ufmg.br

Elza Caroline Gardini de Castro Lima

Graduanda em Biblioteconomia pela UFMG. Temas de interesse em estudos: leitura e formação do leitor; biblioterapia; comportamento e prática informacional; imaginário como objeto da hermenêutica nos estudos de sujeitos informacionais.

E-mail: elza.carolineg@gmail.com

Jéssica Patrícia Silva de Sá

Bibliotecária-documentalista na UFMG. Doutora e mestra em Ciência da Informação pela UFMG. Graduada em Biblioteconomia pela UFMG. Em 2015, recebeu o V *Prêmio Carol Kuhlthau*

do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da UFMG. Tem interesse nas áreas de práticas informacionais e estudos de usuários da informação, com enfoque em apropriação da leitura literária e compartilhamento de leituras.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311105825302911>

E-mail: j.jessicadesa@gmail.com

Kelly Rita de Azevedo

Bibliotecária-documentalista do IFES. Doutoranda e mestra em Ciência da Informação pela UFMG. Graduada em Biblioteconomia pela UFES. Especialista em Planejamento e Gestão em Unidades de Informação. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia, atuando principalmente com: práticas de leitura; bibliotecas – organização, leitura e biblioteca escolar; letramento informacional; tipologias de bibliotecas; formação profissional; estudo de usuários; institutos federais; políticas públicas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6026673889807789>

E-mail: kellybibli@gmail.com

Márcia Ferreira Lisboa

Professora de Língua Portuguesa. Mestra em Letras pela UFPB. Especialista em Literatura e Ensino pelo IFRN. Graduada em Letras e em Direito pela PUC-Minas. Graduada em Biblioteconomia pela UFMG. Temas de interesse: usuários da informação; leitura e formação de leitores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1063378568873913>

E-mail: marcinhalisboa@yahoo.com.br

Mardochee Ogécime

Doutor em Ciência da Informação pela UFMG. Mestre em Ciência da informação pela UFBA. Engenheiro informático pela

Universidad Tecnológica de Santiago. Especialista em Administração de Projetos pela *Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina. Tem experiência nas áreas de Ciência da Informação, Informática e Administração, com ênfase em: planejamento estratégico; coordenação e direção de projetos; economia-política da informação, do conhecimento e das tecnologias; capitalismo informacional; capitalismo cognitivo e indústrias inteligentes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9674151254609142>

E-mail: danymike123@yahoo.fr

Marina Nogueira Ferraz

Bibliotecária da Faculdade de Medicina da UFMG e professora conteudista do curso de Biblioteconomia do Centro Universitário Claretiano. Doutora e mestra em Ciência da Informação pela UFMG. Graduada em Biblioteconomia pela UFMG e em Psicologia pela FEAD. Atua principalmente nos seguintes temas: bibliotecas públicas; bibliotecas escolares; bibliotecas universitárias; sistemas de bibliotecas; formação do leitor; biblioterapia; periódicos históricos e raros; pesquisa bibliográfica. Atua também com psicologia clínica para adolescentes e adultos.

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

E-mail: marina.nogueiraf@gmail.com

Rafael Ribeiro Rocha

Graduado em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pelo Centro Universitário Estácio de Sá de Belo Horizonte. Graduando em Biblioteconomia pela UFMG. Interesse nos seguintes temas: competência informacional; letramento informacional e midiático.

E-mail: ribroccl8@gmail.com

Rubem Borges Teixeira Ramos

Professor adjunto do curso de Gestão da Informação da UFG. Doutor e mestre em Ciência da Informação pela UFMG. Especialista em Gestão Estratégica da Informação pela UFMG. Graduado em Ciência da Informação pela PUC-Minas. Tem 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, apropriação e mediação de informação e do conhecimento; etnometodologia.

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

E-mails: rubemborges@ufg.br; rubem_ramos@hotmail.com



FESTIVAL CUMBIA CHILOMBIANA

SAM 30 A 201

*es ambassadeurs
de la Cumbia
Chilombiana*



Este livro foi composto com as famílias tipográficas *Headline Gothic ATF* e *Adriane Text*, licenciadas pela *Adobe Fonts*.

Foi diagramado no programa *Adobe InDesign* e impresso no papel *Polén Soft 70g/m²* (miolo), em formato *A5* (fechado).
Cores: 4x0 (capa) e 1x1 (miolo). Tiragem: 100 exemplares.

A versão eletrônica (*e-book*, PDF) pode ser baixada gratuitamente em: <https://www.nyota.com.br/>.



ESCREVER SOBRE LEITURA

NUNCA FOI TÃO NECESSÁRIO, TENDO EM VISTA OS DESAFIOS QUE A HUMANIDADE TEM ENFRENTADO E A LIBERDADE QUE O ATO DE LER NOS PROPORCIONA. O SÉCULO XXI [...] SE MOSTRA COMO UMA “ERA DE IMPACTOS”. COMO AFIRMA MICHÈLE PETIT, É POSSÍVEL DIZER QUE O MUNDO INTEIRO É UM “ESPAÇO EM CRISE”. AS DIFICULDADES E INCERTEZAS, VIVENCIADAS PELA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, AFETAM PROFUNDAMENTE A CONDIÇÃO HUMANA E SUA EXISTÊNCIA. FATO QUE SE OBSERVA NO ENFRENTAMENTO DOS RADICALISMOS GERADORES DE PROBLEMAS SOCIAIS, CULTURAIS, POLÍTICOS, ECONÔMICOS, RELIGIOSOS E DE SAÚDE. NESSA DINÂMICA, A LEITURA SE APRESENTA COMO FORMAS DE VER E ESTAR NO MUNDO, COM SUAS SINGULARIDADES E REPERTÓRIOS CULTURAIS MANIFESTADOS NAS REPRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS E NA SOCIABILIDADE DESSAS RELAÇÕES.

LIDIA CAVALCANTE, PREFACIADORA

TODA ESSA MULTIPLICIDADE

DE CENÁRIOS, ALÉM DE REFORÇAR A DIMENSÃO SOCIAL DA LEITURA - UMA DAS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA PRESENTE OBRA - DÁ A VER, TAMBÉM, UMA ABERTURA PARA A INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS LEITORAS EM DIFERENTES CONTEXTOS E A PARTIR DE ABORDAGENS MULTIDISCIPLINARES, DEMONSTRANDO COM CLAREZA QUE TANTO O LEITOR QUANTO A LEITURA PODEM SER ANALISADOS A PARTIR DE UMA DIMENSÃO INFORMACIONAL.

FABRÍCIO SILVEIRA, POSFACIADOR

