

BIBLIOTECA, LEITURA E MULTIMÍDIA



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

José Carlos Carles de Souza

Reitor

Neusa Maria Henriques Rocha

Vice-Reitora de Graduação

Leonardo José Gil Barcellos

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Bernadete Maria Dalmolin

Vice-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Agenor Dias de Meira Junior

Vice-Reitor Administrativo

UPF Editora

Carme Regina Schons

Editora

CONSELHO EDITORIAL

Altair Alberto Fávero

Alvaro Della Bona

Ana Carolina Bertoletti de Marchi

Andrea Poletto Oltramari

Carme Regina Schons

Cleiton Chiamonti Bona

Elci Lotar Dickel

Fernando Fornari

Graciela René Ormezzano

João Carlos Tedesco

Leonardo José Gil Barcellos

Luiz Antonio Beltrinelli

Renata Holzbach Tagliari

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Zacarias Martin Chamberlain Pravia

Miguel Rettenmaier
Tania Mariza Kuchenbecker Rösing
(Org.)

BIBLIOTECA, LEITURA E MULTIMÍDIA

2012



Copyright © Editora Universitária

Cinara Sabadin Dagneze

Sabino Gallon

Revisão de Texto e Revisão de Emendas

Sirlete Regina da Silva

Projeto Gráfico e Diagramação

Agecom UPF

Produção da Capa

Este livro no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito do autor ou da editora. A exatidão das informações e dos conceitos e opiniões emitidos, as imagens, tabelas, quadros e figuras são de exclusiva responsabilidade dos autores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B582 Biblioteca, leitura e multimídia / Miguel Rettenmaier, Tania Mariza Kuchenbecker Rösing (orgs.) – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012.
205 p. : il. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7515-773-2

1. Leitura. 2. Livros e leitura. 3. Incentivo à leitura. 4. Leitura – Desenvolvimento. I. Rettenmaier, Miguel, 1965-, coord. II. Rösing, Tania Mariza Kuchenbecker, coord.

CDU: 028.6.01

Bibliotecária responsável Angela Saadi Machado - CRB 10/1857

UPF EDITORA

Campus I, BR 285 - Km 171 - Bairro São José

Fone/Fax: (54) 3316-8373

CEP 99001-970 - Passo Fundo - RS - Brasil

Home-page: www.upf.br/editora

E-mail: editora@upf.br

Editora UPF afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Biblioteca, leitura e multimídia: quando há mais do que impressos	7
O Encontro de Promotores de Leitura da Feira Internacional do Livro em Guadalajara: uma aposta pela profissionalização e relevância da leitura	13
<i>Adriana Pantoja de Alba</i>	
A leitura que nos (pre)ocupa: da pesquisa à prática educativa	24
<i>Ángel Suárez Muñoz</i>	
<i>Sergio Suárez Ramírez</i>	
<i>Maria José Godoy Merino</i>	
Análise metodológica de um centro de documentação para os estudos de leitura	39
<i>Agustín Vivas Moreno</i>	
<i>Aitana Martos García</i>	
Lendas tradicionais e lendas urbanas: uma revisão conceitual	74
<i>Eloy Martos Núñez</i>	
Incentivo à leitura: trabalho sem fim	92
<i>José Luiz Goldfarb</i>	
Programa Permanente de Estímulo à Leitura / Livro Meu	103
<i>Luiza Motta</i>	

O hipertexto e a pesquisa em leitura e literatura....	121
<i>Max Butlen</i>	
Com uma doçura antiga, num mundo mais moderno e celular	135
<i>Miguel Rettenmaier</i>	
A escola intercultural desde o álbum ilustrado: a propósito de Me llamo Yoon	151
<i>Noelia Ibarra</i>	
Leitura e universidade: a promoção da leitura desde a biblioteca universitária	169
<i>Santiago Yubero Jiménez</i>	
<i>Sandra Sánchez García</i>	
<i>Elisa Larrañaga Rubio</i>	
Formação de leitores: experiências leitoras na família, na escola e em diferentes perspectivas de biblioteca	185
<i>Tania Mariza Kuchenbecker Rösing</i>	
Sobre os autores	202

Biblioteca, leitura e multimídia: quando há mais do que impressos

Para quem tem um pouco mais de idade, as mudanças são facilmente perceptíveis (e mesmo dolorosas, às vezes) nas dinâmicas das relações humanas, se considerarmos as inovações tecnológicas nos últimos anos. A comunicação móvel e *wireless*, os diferentes suportes, as distintas mídias, os vários dispositivos e serviços de transmissão e recepção dados, dentre todas as novas possibilidades digitais, tornaram ininterruptas e abertamente acessíveis tanto as distintas formas de contato e convivência humana quanto a consulta à informação, qualquer (ou quase qualquer) que seja. Os espaços de vida mudaram, mudaram as maneiras como trabalhamos, compramos, vendemos, trocamos, alterou-se o jeito como tratamos com os outros, como lemos e escrevemos, diversificaram-se as formas de divertimento, ampliaram-se as alternativas de participação e interação, fragilizaram-se quase à nulidade os limites territoriais e espaciais, reorientaram-se padrões temporais à simultaneidade contínua do tempo real. Há teorias que dizem, supostamente pela internalização das ferramentas tecnológicas e das multimídias, que as mudanças não são apenas exteriores, mas interiores, que não é mais o mesmo nosso jeito de entender e de pensar, que mudou nossa maneira de ver o mundo. Assim, apesar de toda essa ordem renovada e perturbadora, pelo que parece,

agora em prejuízo para quem tem um pouco mais de idade, dois ambientes em específico permanecem iguais no decorrer dos anos: a sala de aula e a biblioteca. A primeira ainda não incorporou a força das novas formas de comunicações e de consulta à informação. Vale em suas dinâmicas ou o silenciamento dos sujeitos pela voz monológica do professor ou, pior, o silenciamento do professor pelo tumulto dos alunos. A segunda, a biblioteca, historicamente mal situada da escola, à margem na arquitetura e fora das atividades, revigora no mesmo de sempre: um espaço organizado de livros catalogados e de leitores inexistentes. O livro *Biblioteca, leitura e multimídia* escolheu refletir sobre a ordem desse doloroso contrate, e sobre suas decorrências, entre a vida que se renova e enriquece e o que deveriam ser espaços de educação e de leitura. Para tanto, contou com a participação de renomados pesquisadores e empreendedores culturais do Brasil, da América Latina e da Europa.

Pensando em termos de profissionalização, Adriana Pantoja de Alba defende no artigo “O Encontro de Promotores de Leitura da Feira Internacional do Livro em Guadalajara: uma aposta pela profissionalização e relevância da leitura” o papel social e cultural do promotor de leitura, uma vez capacitado e preparado para formar sujeitos leitores. Agustín Vivas Moreno e Aitana Martos García, no texto “Análise metodológica de um centro de documentação para os estudos de leitura”, partindo de princípio que orienta a leitura como conceito e prática multidisciplinar, pretende propor uma nova linha de estudo, utilizando as modernas técnicas e disciplinas documentais para elaborar as bases de um Centro de Documentação para os estudos de leitura. Os pesquisadores Ángel Suárez Muñoz, Sergio Suárez Ramírez, José Godoy Merino, no texto “A leitura que nos (pre)ocupa: da pesquisa à prática educativa”, observando o sentido social do ato de ler e as investigações realizadas sobre leitura, re-

conhecem a atualidade da temática, embora ainda não se tenha, segundo os teóricos, conquistado uma decorrência direta entre estudos e resultados práticos na formação de jovens leitores: “Desconhecemos o que necessitam os docentes e, por extensão, as crianças e os jovens [...] tampouco conhecemos em detalhes as experiências que se desenvolvem nos centros educativos.” Da mesma forma, segundo Munõz e seus colegas de pesquisa, os educadores desconhecem as investigações sobre a matéria.

Eloy Martos Núñez, no artigo “Lendas tradicionais e lendas urbanas: uma revisão conceitual”, atualiza as percepções em torno de uma nova mitologia, agora não orientada pela oralidade primordial, mas por uma natureza ou por uma paisagem ressignificada pelas novas mídias e pela internet. Impõe-se, sobretudo, para o pesquisador, a necessidade de uma formação estética: “Tomara que as histórias genuínas sigam passando de boca em boca, de página em página, de tela em tela, como frutos de um imaginário popular e literário que nos faça pensar e interrogar-nos sobre a realidade.”

José Luiz Goldfarb e Luiza Motta, em seus artigos, apresentam propostas reais, efetivas, advindas de suas experiências na formação de leitores. Goldfarb se respalda por sua atuação em inúmeros projetos, tais como “São Paulo um Estado de Leitores”, “Letras de Luz” e “Rio uma Cidade de Leitores”; Luiza Motta é a coordenadora do “Programa Permanente de Estímulo à Leitura/Livro Meu”, iniciativa vibrante que ocorre no interior do Rio Grande do Sul, em Caxias do Sul.

Um dos mais importantes teóricos sobre leitura literária da atualidade, Max Butlen, propõe uma abordagem literária do hipertexto. Nesse sentido, questiona a noção de linearidade da recepção estética ao desvincular a realidade do texto da(s) realidade(s) da leitura: “O texto literário geralmente é linear, mas a leitura é outra circunstância, não

é necessariamente linear.” Mais do que apenas não linear, a leitura do texto literário implica uma relação afetiva entre leitor e texto. Para o teórico, esse afeto, tão vinculado ao livro impresso, no que diz respeito à tela, precisa ser inventado: “A relação afetiva, sentimental com o *e-book* não parece uma evidência. Realmente temos que construir, inventá-la!” Para Miguel Rettenmaier, são justamente esses aspectos afetivos que perduram, apesar de todas as renovações culturais e cognitivas. Para o pesquisador, como se aponta no título do seu artigo, na experiência dos sujeitos, parecem permanecer vivências “com uma doçura antiga, num mundo mais moderno e celular”.

Noelia Ibarra, no artigo “A escola intercultural desde o álbum ilustrado: a propósito de *Me llamo Yoon*”, propõe uma concepção intercultural no ensino da literatura perante uma sociedade que é “um mosaico de culturas”, fruto dos movimentos migratórios, em especial na Europa. Para a pesquisadora, um programa intercultural no estudo da literatura, mais do que desempenhar uma função utilitarista, voltado à aquisição do código escrito e à competência escrita, implica a erradicação de estereótipos transmitidos como reais e válidos: “A educação literária, assim compreendida, permite compreender a artificialidade das fronteiras entre grupos sociais.”

Refletindo sobre a leitura na universidade, Santiago Yubero Jiménez, Sandra Sánchez García, Elisa Larrañaga Rubio, no artigo “Leitura e universidade: a promoção da leitura desde a biblioteca universitária”, observam o trabalho de universidades espanholas no sentido de desenvolver atividades e competência que permitam ao estudante universitário formar-se ao longo da vida. Dentre essas competências, a leitura tem papel fundamental. Tania Rösing, no texto “Formação de leitores: experiências leitoras na família, na escola e em diferentes perspectivas de biblioteca”, defende uma

abordagem de formação do leitor em um âmbito maior e mais profundo. Para a pesquisadora, deve-se explorar o potencial da criança desde a vida intrauterina, com possibilidades de que possa ouvir sons externos, canções, pequenas narrativas, recitações de poemas, brincadeiras, pelo canal sonoro da voz materna.

Voz materna, hipertexto, oralidade, mídias, tudo *além do e com o* impresso. Essa é a inegável fortuna de suportes, de linguagens, de códigos, de contextos e de circunstâncias que envolve os leitores de hoje, numa multiplicidade que, ao que parece, à exceção das tecnologias de informação e comunicação de ponta, sempre houve. Apenas não se reconhecia tal fortuna, por importância exclusiva conferida ao mundo no papel. Essa limitação talvez tenha custado mais do que uma delimitação conceitual redutora, tenha legitimado uma restrição demasiado pesada aos leitores em formação. Abrir as fronteiras da leitura, das bibliotecas e dos currículos escolares parece ser o primeiro passo à liberdade.

Os Organizadores



O Encontro de Promotores de Leitura da Feira Internacional do Livro em Guadalajara: uma aposta pela profissionalização e relevância da leitura

Adriana Pantoja de Alba

Este relato tem o propósito de compartilhar a experiência do Encontro de Promotores de Leitura (EPL) desde a perspectiva de seu público, como também do contexto institucional de onde surgiu esse projeto cultural: a Feira Internacional do Livro de Guadalajara (FIL). Para tanto, apresentar-se-ão diversos dados sobre o surgimento e o desenvolvimento da feira e do encontro, como também algumas conclusões de um estudo público realizado sobre os promotores de leitura que participam do EPL.

A FIL: uma aposta pelos livros

Essa feira é organizada na capital do estado de Jalisco desde 1987, pela Universidade de Guadalajara. A FIL é a principal feira do livro de língua espanhola, graças à participação de diversas instituições nacionais e internacionais culturais e educativas, como também dos países, regiões e cidades convidadas. Ao longo de nove dias,

a cada ano, a FIL congrega em torno de 550 mil visitantes, 1.600 editoras, 40 países representados por editoras, 17 mil profissionais do livro, 135 mil visitantes na FIL Niños, 450 representantes de mídias de todo o mundo, 45 patrocinadores e 1.500.000 visitas na página web. Ainda, em média, são organizadas 450 apresentações de livros, 25 foros literários, 25 foros acadêmicos, 90 atividades artístico-culturais e 11 prêmios e homenagens.

A feira tem cinco eixos centrais, materializados em diversos atores, públicos e programas: os autores (por meio do programa e prêmios literários etc.); os leitores (o público em geral que assiste de maneira organizada ou livre); os profissionais da cadeia do livro (a partir das atividades e prêmios dirigidos a estudantes, acadêmicos ou científicos); os artistas (que são convocados por meio da oferta cultural e artística). A respeito, cabe assinalar que vários desses públicos não são somente convocados durante os dias em que se realiza a feira, mas também ao longo do ano em atividades, como o festejo pelo Dia Mundial do Livro (23 de abril), a FIL nas livrarias, Ecos da FIL ou o Clube de Leitores. Ainda assim, os eixos mencionados convivem de maneira transversal.

O EPL: rumo à profissionalização

Este é um dos projetos destinados aos diversos profissionais da cadeia do livro – escritores, editores e bibliotecários, entre outros. O EPL proporcionou um espaço aberto para a reflexão, o intercâmbio de experiências e a profissionalização para aqueles dedicados à promoção da leitura no México, tanto no âmbito oficial como no particular, organizações civis, pessoas físicas e instituições escolares de todos os níveis. Para tanto, no evento se encontra um grande número de especialistas e profissionais, tanto mexicanos quanto estrangeiros, com o propósito de refletir sobre o papel da leitu-

ra como elemento de desenvolvimento e bem-estar social, o desempenho do promotor da leitura nos âmbitos educativo e cultural, as experiências e necessidades dos leitores em sua busca de sentido e os desafios de ler na atualidade diante das novas tecnologias da informação e comunicação. Alguns dos especialistas que participaram, como conferencistas ou como comunicadores, são Roger Chartier, Emilia Ferrero, Michèle Petit, Jaime García Padrino, Alberto Manguel, Michel Pero-ni, Lucina Jiménez e Daniel Goldin, entre muitos outros.

Os promotores de leitura se somaram de maneira oficial a esse ir e vir de profissionais da cadeia do livro a partir de 2003, data em que a FIL organizou pela primeira vez o EPL, em colaboração com o Conselho Nacional para a Cultura e as Artes (CNCA), a Secretaria de Cultura de Jalisco (SCJ), a Universidade de Guadalajara e o Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (Cerlalc). A necessidade que orientou esse projeto foi o pouco reconhecimento dessa figura na cadeia do livro e sua consequente falta de profissionalização. Até o momento, foram celebrados sete encontros, com uma participação de, aproximadamente, 2.400 promotores de leitura e a participação de 120 *experts* em cultura escrita e temas afins. As temáticas abordadas nos encontros realizados foram:

- 2003 – a panorâmica geral sobre o fomento da leitura, como também a necessidade de criação de uma rede de promotores de leitura no México;
- 2004 – a figura do promotor de leitura e sua profissionalização, a propósito de sua atuação na vida sociocultural da comunidade em que se insere;
- 2005 – *De volta ao leitor*: o leitor e suas necessidades, como ponto de partida e objetivo primordial do trabalho do promotor de leitura;
- 2006 – *Ler hoje. Desafios e reptos*. A história da leitura até os modos atuais em que é realizada, além de como e por que é preciso formar leitores hoje;

- 2007 – *Crianças e jovens, um universo por conquistar*. Os desafios da promoção da leitura entre os públicos infantil e juvenil;
- 2008 – *A leitura em aula, uma disciplina pendente*. Os desafios de impulsionar a leitura desde o contexto escolar com o fim de sanar e potencializar a relação entre ambos os âmbitos;
- 2009 – *Leitura e qualidade de vida*. O impacto da leitura no cotidiano dos cidadãos e seu papel decisivo na melhoria da qualidade de vida.

Ano a ano, esses temas foram revisitados por meio de conferências magistrais, mesas-redondas e oficinas de trabalho ao longo de três dias, previstos nos horários da feira para profissionais do livro.

a) Como definir um promotor de leitura?

Esse grupo é extremamente heterogêneo, como também os espaços onde se desenvolvem seus membros: um pai de família, um editor ou um professor bem podem ser promotores de leitura. Tudo dependerá de que eles se assumam como tal, como também as estratégias que utilizem e os conceitos que as orientem, além da recepção que o leitor faça de sua tarefa. Precisamente por isso resulta relevante a profissionalização dos promotores de leitura: porque é fundamental ser suficientemente sensível para proporcionar encontros prazerosos, interessantes e significativos desde os diferentes níveis de sua ação profissional e também propor objetivos e métodos claros para uma avaliação de maneira estruturada e sistemática. Esta é a tarefa do promotor de leitura, enquanto gestor cultural: possibilitar ao leitor o acesso ao livro e a outros materiais escritos, procurando um acompanhamento na trajetória de leitura e encaminhamento ao desenvolvimento cultural, isto é, rumo ao diálogo intercultural e à ressignificação de modelos sociais.

A profissionalização, encaminhada anteriormente, é entendida da seguinte forma:

Desde os sujeitos	Contar com a intenção explícita de promover a leitura. Autodefinir-se como “promotor de leitura”.
Desde o grupo	Contar com uma identidade de grupo, além de vinculação e intercâmbio com pares.
	Ter conhecimentos formais sobre o quê, para quê, por quê e como é preciso promover a leitura (construção de um campo acadêmico).
Desde o contexto	Que exista uma série de programas educativos que formem e reconheçam a figura do profissional da promoção da leitura, a fim de que ele tenha um valor de troca no mercado laboral. Que os promotores sejam reconhecidos pelos diversos agentes da cadeia do livro como sócios do trabalho.

Foi em torno dessas ideias que o EPL foi sendo construído desde as temáticas que aborda e os convidados que participaram.

b) Quem são os promotores de leitura que participam do EPL?

É provável que os promotores de leitura já tivessem participado da FIL muito antes que fossem convocados por meio do EPL. Também é possível que eles já tivessem se encontrado, inclusive interagido em outros espaços, como livrarias, bibliotecas, escolas, feiras de livro e, em geral, em lugares onde existisse disponibilidade de materiais escritos e infraestrutura que mais ou menos possibilitasse o encontro com a leitura. O que o EPL proporcionou foi que seus participantes continuem se capacitando e construindo sua identidade como grupo. Ainda, é altamente factível que esse encontro tenha fortalecido o reconhecimento desse trabalho entre outros profissionais do livro, além de coadjuvar na profissionalização das tarefas que realizam os promotores. Assim, tendo tão poucos espaços ainda para a capacitação desse grupo no

México, o EPL é um espaço privilegiado e pioneiro, precisamente por propor um fórum para os promotores de leitura, distinguindo-os dentre todos os demais mediadores entre os livros e os leitores. A afirmação parece algo óbvio, mas num campo tão incipiente como esse não é um detalhe menor.

Nesse sentido, fui a propósito da quinta edição do EPL que resultou de sumo interesse explorar o perfil, as considerações e as problemáticas que esses promotores vislumbram em torno da leitura e seu fomento, bem como o impacto que têm na realização do próprio encontro nesses assuntos. Como já se dizia, os promotores são um público heterogêneo e em construção e, portanto, ainda desconhecidos em suas particularidades. Dessa forma, era necessário construir essa primeira ponte de onde se pudesse dar voz a esses atores, pois um processo de pesquisa finalmente significa isso: escutar o outro, conhecê-lo e atuar em consequência. Assim, pois, em 2008 foi concluída a pesquisa exploratória e descritiva sobre diversos aspectos do público que participa do EPL,¹ que são:

- características sociodemográficas: foram trabalhadas variáveis como a idade, o gênero, a formação educativa, o lugar de residência, a ocupação dominante, entre outras;
- elementos sobre sua trajetória profissional: em que tipo de instituição trabalham como promotores, há quantos anos têm se dedicado a isso, se recebem remuneração ou não e a que tipo de público atendem;
- aspectos relacionados com seus hábitos e condições de participação: observaram-se variáveis de “visita”, como a frequência de participação a encontros anteriores e a afluência a outras atividades da FIL;

¹ Essa pesquisa é a tese intitulada “O Encontro de Promotores de Leitura da Feira Internacional do Livro de Guadalajara: uma aposta pela profissionalização e relevância da leitura”, para a obtenção do grau de Mestre em Gestão e Desenvolvimento Cultural pela Universidade de Guadalajara.

- opiniões sobre sua participação na FIL e no EPL: nível de satisfação segundo as expectativas formuladas, preferências temáticas e recomendações gerais;
- considerações em torno da leitura e sua promoção, como também suas opiniões sobre os desafios e as necessidades que preveem no âmbito da promoção da leitura.

A estratégia metodológica implementada para cumprir com os objetivos traçados foi a seguinte:

Perguntas de investigação	Técnicas de investigação	Mostra e condições gerais de aplicação
Qual é o perfil socio-demográfico dos promotores de leitura? Quais são os aspectos mais relevantes de sua trajetória profissional? Com quais expectativas eles chegam ao encontro?	Pesquisa 1	Número de questionários respondidos: 445 (universo total) Aplicado pela internet, de maneira autoadministrada, antes do início do evento
Quais são suas condições de participação no encontro? Qual foi seu nível de satisfação com relação às expectativas cumpridas? Quais são suas opiniões sobre os desafios e as necessidades dos promotores de leitura, desde sua própria experiência e consideração? Que papel tem o EPL e a FIL, em geral, diante dos requerimentos dos promotores de leitura?	Pesquisa 2	Número de questionários respondidos: 153 (mostra não representativa) Aplicado de maneira pessoal e autoadministrada durante o último dia do Encontro de Promotores de Leitura
Quais são as significações sociais atribuídas em relação a ser leitor, à leitura e sua promoção? Que desafios e necessidades detectam em relação à promoção da leitura? E nesse sentido, que papel tem o EPL?	Entrevistas qualitativas focadas	Número de entrevistas realizadas: seis (mostra estrutural) Realizadas de maneira pessoal

Como se pode observar, o estudo foi apresentado desde uma perspectiva tanto quantitativa quanto qualitativa. No caso dos questionários, buscaram representatividade estatística, assim como descrever com precisão as características dos sujeitos apresentados (nesse caso, o perfil e as opiniões dos promotores de leitura). Tal descrição não partiu de nenhuma hipótese, pois o universo desses promotores era empiricamente desconhecido. Por outro lado, as entrevistas qualitativas enfocadas tiveram o objetivo de compreender e interpretar os significados em torno da promoção da leitura, tanto desde a própria experiência dos sujeitos quanto a partir das generalidades que eles identificam em torno dessas temáticas.

A informação desse estudo serviu para o planejamento estratégico do EPL, assim como para seu desenvolvimento e avaliação posterior. De forma mais ampla, considera-se que essas conclusões poderiam ser úteis também para construir uma primeira radiografia dos promotores de leitura mexicanos, pois existe a presença da quase totalidade de todas as entidades federativas do país, em termos de perfil sociodemográfico e de suas opiniões em relação aos desafios e aos requerimentos gerais para levar a cabo seu outro lado, assim como sobre seu discurso diante da importância da leitura e seu fomento. Por outro lado, cabe destacar que os resultados que esse estudo lançou são apenas o ponto de partida para terminar de se responder às perguntas que o motivaram. Posteriormente, essas conclusões deverão ser colocadas à prova com propostas de ação concretas e também por meio de novas investigações, tanto qualitativas quanto quantitativas, a fim de “tecer detalhadamente” os resultados aqui apresentados. Em continuação, mostram-se as conclusões gerais:

Perfil sociodemográfico	Mulheres entre 26 e 45 anos com formação universitária em áreas de educação ou letras e cuja ocupação predominante é a docência. De maneira menos representativa, mas também com presença, estão os profissionais da cadeia do livro, como livreiros, bibliotecários, escritores, entre outros, que também promovem a leitura (ainda que não de maneira predominante, tal e como o especificaram).
Trajectoria profissional	Promotores que se dedicam a essa atividade há pouco tempo (cinco anos ou menos). O tipo de espaço onde majoritariamente realizam essa prática são as escolas. Também provêm de instâncias culturais e educativas, assim como de diversos espaços culturais. Em sua maioria, atendem por ano a crianças e jovens, em grupos de cem pessoas ou menos.
Hábitos e condições de assistência ao EPL	Há um balanço entre quem participou pela primeira vez e aqueles que já participaram anteriormente do encontro. Por outro lado, essas pessoas participam de outras atividades na feira.
Considerações em relação à leitura e sua promoção, como também de seus desafios e necessidades	A maioria teve problemas para definir concretamente quais são seus desafios, referindo-se, de maneira geral, a que procuram “formar novos públicos”. Para tanto, assinalam as seguintes necessidades: capacitar-se e organizar-se melhor, mais apoio institucional e contar com mais/melhores acervos.
Trajectoria leitora e concepções sobre o “leitor” e o “promotor de leitura”	Reconhecem a figura de uma pessoa que os iniciou na leitura: assinalam que leem literatura e textos informativos, predominantemente. Seu “modelo de leitor” oscila entre aquele que está interessado em ter uma experiência estética por meio da leitura e entre o leitor que é capaz de incidir em sua cultura. Tiveram dificuldades para esboçar um “modelo de promotor de leitura”, além de que essa pessoa deveria ser um apaixonado pela leitura.
Opiniões sobre o EPL e a FIL	Os promotores observaram que a feira apoia, sim, sua tarefa como promotores, sobretudo pela capacitação que obtêm no encontro. Também afirmaram que a feira oferece, em seu conjunto, possibilidades de intercâmbio com outros promotores e profissionais (sobretudo desde o EPL), como também acesso a novos materiais bibliográficos. Além disso, os promotores mencionaram que a FIL os apoia, pois, como eles, procura promover a leitura.

Como se pode observar, se os promotores de leitura que participam do encontro contam com um perfil heterogêneo, podem-se assinalar certas tendências. Mas para que serve saber que os promotores que participam do encontro são, em sua maioria, mulheres? Em que sentido é útil saber que têm um alto perfil educativo e que, no entanto, não recebem remuneração por suas atividades como promotores? A quem interessam as percepções que essas pessoas tenham sobre a promoção da leitura, seus desafios ou necessidades? Por que é importante conhecer suas considerações a respeito da leitura e dos leitores? Visualizar os promotores de leitura que participam do encontro, ao menos nessa primeira exploração em nível de superfície, ajudará a reforçar a ideia de que eles são um grupo profissional do livro relevante por demais e que, por isso, vale a pena conhecê-los, entendê-los e acompanhá-los a partir de iniciativas de pesquisa, difusão, organização/vinculação e capacitação.

Conclusões preliminares

O desconhecimento que existe em relação aos promotores de leitura mexicanos (em termos de perfil ou circunstâncias, por exemplo) pode gerar um vazio que se interpõe entre as propostas que procuram capacitá-los e as realidades que esses atores vivem cotidianamente diante da possibilidade (ou impossibilidade) de formar novos leitores, ou seja, o que está por trás é muito provavelmente a incompatibilidade entre o que se propõe e o possível. Essa situação poderia ser ainda mais grave se se levar em consideração que os promotores de leitura exercem um ofício que está apenas em vias de profissionalização em terras nacionais, pois contam com oportunidades de formação ainda muito limitadas (falta de espaços para capacitação, poucos textos teóricos e práticos que orientem suas funções etc.) e com um débil reconheci-

mento de sua importância por parte de outros profissionais do livro.

Esse estudo, mais aqueles que se somem no tempo em relação dos promotores de leitura impactarão não somente em sua profissionalização, mas também na formação mesma de leitores. Iniciativas como o EPL são de suma importância, mas faz falta ter mais espaços de capacitação e profissionalização. O desafio é enorme, assim como as potencialidades, de deslocar o olhar por um momento do leitor para nos perguntarmos quem está mediando os encontros com os livros e outros materiais escritos, como, por que e para que o estão fazendo. O promotor de leitura é um gestor cultural, e olhá-lo como tal é o desafio.

Traduzido por Me. Rosane Innig Zimmermann

A leitura que nos (pre)ocupa: da pesquisa à prática educativa

Ángel Suárez Muñoz
Sergio Suárez Ramírez
Maria José Godoy Merino

Grupo de Pesquisa Gial
Universidade de Extremadura

Após alguns anos dedicados à pesquisa e à prática educativa relacionada com a leitura e sua promoção, tanto em nível individual quanto como membro de um grupo de pesquisa, quero refletir e concentrar em três as preocupações que se nos aglomeram por momentos: o que está à espera do professor em uma sociedade cada vez mais virtualizada num mundo digital, o sentido social da leitura, a transcendência das pesquisa que levamos a cabo, e o futuro.

A cada dia que passa é mais fácil encontrar alguns exemplos que nos obrigam a ponderar se a cultura (e a leitura é um instrumento para ter acesso à mesma) contribui para inspirar ideias ou se, pelo contrário, serve somente para nublar as mentes e enturvar o ânimo. No setor editorial, nos âmbitos intelectuais e no mundo literário encontra-se a maior densidade de população de personagens trapaceiros, hipócritas, envaidecidos, desequilibrados e tortuosos que se pode chegar a conhecer.

Cada vez há mais vozes que mantêm a suspeita de que a leitura é menos benéfica do que se proclama continuamente com alto-falantes pregoeiros, ou, inclusive, que é daninha, que torna ressabiadas as pessoas. Há duas virtudes que ninguém pode lhe negar: seu exercício produz um prazer estético e desenvolve, instrumentalmente, as capacidades de compreensão e de construção textual; o mesmo serve para ler o prospecto de um medicamento, para redigir uma carta ou uma reclamação e para poder estudar mecânica de automóveis ou mecânica quântica, ou seja, a leitura tem uma utilidade sensorial – se existem utilidades assim – e uma utilidade mais pragmática, mas talvez não tenha nenhuma utilidade ética, que é a que mais se apregoa. “Os livros nos tornam livres”, dizia um dos *slogans* publicitários com os quais o Ministério de Cultura da Espanha tratava de nos conscientizar dos benefícios de ler.

Continuamente ouvimos falar com desprezo ou certa pena daqueles que não leem ou que leem produtos como *O código Da Vinci*, *A catedral do mar* ou *Millenium*, e não a Borges, a Paul Auster ou a Vasili Grossman, que são alguns dos autores que, ao que parece, nos tornam mais livres. Nós que predicamos os efeitos terapêuticos e benéficos da leitura, acreditamos sempre que por meio dela se criaria um mundo mais justo, mais tolerante, mais inteligente e mais pacífico, mais humano, em suma. Acreditamos que alguém que se comova com as desgraças de Anna Karenina e do Conde Vronski não poderia, por exemplo, chamar de animais predadores aqueles que cometem uma infidelidade ou se divorciam; que quem se emociona submergindo na alma insatisfeita de Emma Bovary não seria capaz de dar uma surra em sua mulher; que aquele que estremece ao conhecer a vida do Primo Levi em *Auschwitz* ou a de Anna Frank em *Amsterdam* não teria nunca a desvergonha de apoiar a guerra do Iraque, defender Guantánamo ou mascarar com palavrórios

libertários a ditadura cubana. Acreditamos sempre, enfim, que os livros seriam manuais de instruções da natureza humana e que quem lê termina decifrando os mecanismos e melhorando seu rendimento. Mas parece que acreditamos mal.

Cada vez é mais discutível e discutido que os livros e, conseqüentemente, sua leitura produzam nenhum benefício moral no leitor; não parece que nos tornem mais tolerantes, mais compreensivos nem mais humanitários. Também cada vez é mais questionável que os livros (insistimos, e a leitura que implicam) possam influenciar na realidade, ou seja, que um país leitor não é necessariamente um país mais democrático. Com farta frequência se nos apresentam como exemplo que os nazistas eram capazes, depois de gasificar os milhões de judeus, de ler Goethe com os olhos cheios de lágrimas. Por isso, resulta estranho e chamativo que muitos países proibam a publicação e circulação de livros (China, Cuba, Emirados Árabes etc.). Será que nos países democráticos vivemos uma liberdade falsa, um simulacro, uma ilusão?

Instigamos, reiteradamente, as crianças e os adolescentes para que leiam, anunciando-lhes um sem-fim se não o fizerem. Mas dever-se-ia perguntar se essa obsessão está justificada por tantos males como dizemos. São menos corruptos os que leem? São menos despóticos em seus trabalhos ou em suas casas? Respeitam mais os sinais de trânsito? Sentem menos raiva, sabem dominá-la melhor? Têm maior clareza política? São menos violentos?

Após vários anos falando de leitura, de técnicas de animação e promoção leitora, e depois de reconhecer certo estancamento nas considerações esboçadas ao longo dos mesmos, é fácil e, em certa medida, lógico cair no desgosto com que iniciamos esta reflexão.

Por outra parte, após alguns anos de pesquisa e de encontros nos quais intercambiamos experiências, consolidaram-se grupos, surgiram seminários e redes no âmbito uni-

versitário; anos durante os quais se contagiaram o interesse e a preocupação por essa manifestação cultural, a leitura, primeira e fundamental para o acesso a outras fontes de saber e de conhecimento entre *experts*, pesquisadores e instituições, acreditamos ter chegado o momento de proporcionar uma reflexão, um balanço, uma revisão do caminho percorrido e dos resultados obtidos.

A primeira evidência que nos assalta é que, provavelmente, nunca se falou tanto de leitura; nunca se pesquisou tanto; nunca tantas associações e indivíduos se sentiram tão implicados em seu fomento e consolidação, sobretudo com crianças e jovens, herdeiros das gerações futuras.

Dito isso, há outra evidência que se nos faz presente: a transferência de resultados entre as associações e instituições que investigam e discutem sobre a leitura àqueles que se ocupam da educação primária e secundária, portanto, de sua aplicação na prática, deixa muito a desejar.

Não soubemos canalizar suficientemente ainda as experiências e demandas dessas associações dedicadas à formação de crianças e jovens no âmbito investigador e universitário para comprovar o que já funciona e, pelo contrário, quais os aspectos que convêm sejam revisados e reatualizados.

Em definitivo, continua havendo uma fratura ainda demasiada evidente entre quem tem a obrigação de inovar, pesquisar e propor, após estudos científicos, métodos, estratégias e metodologias diversas, e quem pode ou deve levá-las à prática nas aulas, mudando os padrões que não funcionam e alicerçando os cimentos de novas práticas com as gerações jovens, para acreditar que em poucos anos conseguiremos mudar os dados e estatísticas tão negativos que agora nos apresentam a atividade leitora, a compreensão e, por derivação, os níveis culturais da cidadania.

A fratura da qual falamos, essa distância que impede aplicar na prática o que se investiga no âmbito universitário,

por um lado, e conhecer melhor as necessidades e demandas das crianças e jovens, por outro, não tem uma única origem.

As administrações que aportam importantes quantidades de dinheiro no financiamento de projetos e estudos continuam tendo uma disciplina pendente, um tendão de Aquiles de notórias consequências: não transmitem os resultados das investigações, as propostas de melhorias, aos centros de formação primária e secundária, razão por que todo o esforço realizado em analisar uma determinada realidade ou problemática resulta em nada; só uns poucos conhecem os resultados e por onde devem ir as novas colocações que devem melhorar a situação de partida.

Igualmente, as administrações têm apostado fortemente nas iniciativas em relação à leitura entre os profissionais da educação nos âmbitos do ensino primário e secundário; aumentaram notavelmente a dotação econômica para incentivar grupos capazes de iniciativas inovadoras; multiplicaram os procedimentos de difusão de experiências entre eles com a intenção de que, como efeito dominó, se propaguem e se generalizem de maneira automática. Entretanto, essas experiências, esses trabalhos de inovação no âmbito da educação básica e obrigatória não se conhecem suficientemente no mundo universitário e de investigação.

Uma das consequências é que, provavelmente, investigamos sobre aspectos que não são demandados e, pelo contrário, desconhecemos o que necessitam os docentes e, por extensão, as crianças e os jovens. Outra é que tampouco conhecemos em detalhes as experiências que se desenvolvem nos centros educativos, nem os profissionais desses conhecem suficientemente por onde caminham as investigações na área.

Desde sempre, é conhecida a distância entre os níveis de ensino primário, secundário e universitário, esquecendo-se de que a universidade é um dos âmbitos específicos de pes-

quisa e também da formação de formadores. É necessário, e cada dia parece mais evidente, deixar de estarmos de costas e nos olharmos de frente, conhecermo-nos e intercambiar propostas e resultados. A iniciativa, sem dúvida, deve partir da universidade por obrigação, por meios e por responsabilidade social. Nossos encontros, seminários, redes, ou como queiramos chamá-los, devem tomar a iniciativa e pensar sobre como propiciar esse encontro e como resistir e neutralizar a falha que nos separa.

Em 2006 concluímos um projeto de pesquisa que tinha implicado alunos de ensino primário de nossa comunidade ou região, compreendidos entre 8 e 12 anos. Tratávamos de vincular défices na compreensão leitora com a pobreza de vocabulário, os níveis culturais familiares, as zonas rurais ou urbanas, uma vez que são cenários de uma oferta cultural maior ou mais deficitária, e o diferente processo de maturidade entre meninos e meninas. Participaram da mostra 3.883 alunos; fez-se um trabalho de campo que envolveu vários pesquisadores, encarregados de visitar os centros educativos e submeter o alunado a uma série de provas. O projeto se prolongou durante três anos.

Os resultados mais significativos apontaram para uma diferença apreciável nos níveis de vocabulário e compreensão leitora entre meninos e meninas à medida que iam se tornando maiores; uma estreita relação entre nível cultural e formativo dos pais e mães e o nível de vocabulário e compreensão leitora dos filhos; apontaram também níveis mais aceitáveis quando o alunado vivia em zonas urbanas, onde a oferta cultural (entendam-se bibliotecas, imprensa, espetáculos, visitas culturais etc.) é maior que no âmbito rural, e, em suma, ficou demonstrada a relação estreitíssima existente entre o nível de vocabulário e a compreensão na leitura.

Elaboramos os correspondentes relatórios de resultados e de propostas para melhorar a situação, dirigidas tanto à

administração que financiava o estudo quanto aos colégios que, generosamente, se ofereceram para participar do mesmo. Passaram alguns anos desde então, e acreditamos que poucos centros educativos alheios inicialmente ao estudo conhecem os resultados e as propostas que formulamos; em poucos centros participantes no estudo se levou a cabo uma continuidade, nem se colocaram em marcha programas ou estratégias baseadas nas propostas que fizemos a partir do estudo. Em resumo, nenhuma repercussão.

É de se crer que o projeto foi aprovado pela administração porque o avaliou de interesse, ao menos assim foi recebido pelos centros selecionados para a mostra. Mas até aí chegou dito interesse.

Atualmente estamos realizando outro projeto de metodologia similar sobre o alunado imigrante que, cada vez em maior número, se escolariza nos centros educativos da etapa primária (entre 6 e 12 anos). De novo constatamos que é um estudo de interesse tanto para administradores quanto para profissionais da educação; intuímos, do mesmo modo, que acabará como o anterior, convertido numa mera formalidade burocrática.

O assunto tem sua importância. Os anos continuam passando e escutamos, impávidos, as análises de organismos internacionais (OCDE, Unesco etc.), que insistem nos baixos níveis leitores de crianças e jovens, nas taxas de analfabetismos em muitos casos estancadas.

Essa situação que estamos descrevendo se amplifica com a irrupção da internet, a formação virtual e os novos formatos educativos. Comprovamos, surpreendidos, a implantação e generalização da internet e a enorme repercussão midiática, cultural, econômica, política etc. que exerce sobre todos os cidadãos do planeta. E, por conseguinte, o valor que cada vez mais tem a leitura, pois não esquecemos que na rede re-

apresenta um percentual muito grande como técnica utilizada para facilitar o acesso aos conteúdos que se oferecem.

Somente cidadãos críticos e formados poderão sobreviver na aldeia global com independência e critério. Aqueles que não o sejam terminarão sendo vítimas de influências e manipulações e, portanto, cidadãos privados do dom mais digno que nos pode dar a natureza, a liberdade. A recentemente premiada com o Nobel Herta Müller manifestou que não basta saber ler e escrever; quem não compreende, no fundo, continua sendo analfabeto e, com isso, súdito dos poderes preestabelecidos.

O que são capazes de interpretar os usuários da internet após a leitura de textos ou imagens? Produz-se, como seria desejável, uma compreensão adequada do que lemos?

Estamos adquirindo um novo compromisso com a internet e com a cada vez mais propagada formação *on-line* ou virtual e a difusão de materiais em suportes eletrônicos. Enquanto a transmissão da informação de maneira presencial tem um componente essencialmente oral, a virtual ou por meio da internet insiste no processo leitor, em seu aspecto mais básico (a leitura mecânica ou soletração de letras, sílabas e palavras), e em seu aspecto mais generalizador, as “outras leituras” (imagens, sons, intenções etc.).

Ainda é cedo para realizar uma avaliação qualitativa da transmissão informativa virtual porque ainda é uma modalidade jovem, nascida pelas possibilidades que a internet abriu em nossa sociedade moderna e globalizada. Nada tem a ver, todavia, com a velha e tradicional transmissão presencial, a de toda a vida, na qual, sim, existiam parâmetros, experiências e estudos que orientavam o labor dos educadores para alcançar abordagens didáticas contrastadas e de qualidade.

É evidente que os novos formatos eletrônicos e virtuais exigirão novos esquemas e modelos didáticos. De fato, já se

começaram a questionar alguns princípios sobre os quais se sustentava o bom ensino presencial: a figura do professor ou docente.

Com inusitada repetição, insistia-se em que muitas vezes alguns conteúdos, alguns ensinamentos ou sabedorias aprendidas tinham uma origem ou causa: a excelência de um bom professor ou educador, que com seu bom fazer didático tinha conseguido inculcar em seus alunos alguns princípios e valores que os marcariam por vida. Muitas vezes, inclusive, acrescentava-se que, fazendo verdadeiros milagres para salvar alguns conteúdos, uma disciplina, uma teoria que não havia como entendê-la, a aprendizagem da leitura mediante artimanhas salvava os inconvenientes do método etc.

Mas e agora? Onde está esse professor ou educador com sua bagagem didática? Como se manifesta na transmissão da informação eletrônica ou no ensino virtual? Assim como ocorre com os meios de comunicação, que em certas ocasiões podem suplantar o verdadeiro emissor das notícias (não nos esqueçamos do que se esconde detrás do sabido “a televisão disse que...”), pode acontecer também com a informação eletrônica ou virtual. Todos sabemos que atrás da criação intelectual (e da preparação ou do ministrar de aulas de uma matéria ou disciplina) se esconde uma pessoa, mas na transmissão de conteúdos de aprendizagem de maneira eletrônica ou ensino virtual é o CD ROM, a rede, o computador, a plataforma digital escolhida pelos encarregados de exercer a função de transmissores dos conteúdos. É tanta a impessoalidade e o anonimato que promovem as plataformas eletrônicas e a internet que, com demasiada frequência, desconhecemos realmente quem se esconde detrás de cada ação ou realização. Como facilitar o processo leitor-escritor nesse novo cenário e com essas novas condições?

Segundo Miller e Miller (2000), podem ser identificados quatro fatores que desempenham um papel crucial no futuro

da transmissão de conteúdos eletrônica e a educação virtual: a pesquisa sobre sua efetividade; os avanços tecnológicos; os custos e a competição do mercado; a resposta às influências do mercado. Permitimo-nos propor mais um: Que formação didática deverá ter quem está por trás desses conteúdos elaborados ou disponibilizados na rede? Que novos recursos deverá manusear num mundo onde as exigências também são maiores e os desafios, mais difíceis de alcançar?

Estamos obrigados a refletir sobre essa questão e também sobre os aspectos que deverão se acentuar para dotar de sentido didático a formação eletrônica e a virtual, cada vez mais abrangente, mas também cada vez mais desprovida da influência que sempre exerceu a presença do professor ou docente responsável pela mesma. Como avaliamos os processos leitores? Em que medida e de que maneira podemos orientar e influenciar nos processos de aprendizagem de nosso aluno quando não estamos em sua presença?

As funções docentes pouco têm a ver com as questões técnicas, mas, sim, com o acesso aos conteúdos de aprendizagem e à participação dos alunos no processo educativo. Como gerir e utilizar o correio eletrônico, o fórum ou a videoconferência ou como desenhar materiais didáticos de maneira que todos os alunos possam participar e tenham acesso aos mesmos, isso, sim, é uma tarefa do docente.

Uma questão à parte é a qualidade, que representa um dos temas essenciais do ensino com materiais eletrônicos ou virtuais. O êxito ou o fracasso não pode ser medido com os mesmos padrões que empregamos para observar o ensino tradicional. Necessitamos de padrões diferentes e, mesmo que não os tenhamos produzido ainda, trabalha-se para isso.

Um elemento inerente à qualidade que devemos destacar é o papel mais ativo do estudante no processo de aprendizagem. O conhecimento no ensino com material eletrônico ou

virtual é mais criativo e ativo, menos absoluto e autoritário (“eu sei tudo, tu não sabes nada”), mais relativo, igualitário e democrático. Nesse tipo de ensino, a ênfase se dá na aprendizagem, não no ensino. Em qualquer caso devemos estar conscientes dos riscos que traz essa afirmação. Assim, subestimar o papel do professor, criador do material eletrônico ou virtual, seria um erro. Diversas experiências demonstraram que a intensidade das interações entre o professor e o estudante é um aspecto chave no processo de aprendizagem. As diferentes tipologias de ensino mostram resultados diversos, e somente se essa espécie de interação funciona bem o estudante aprende de forma qualitativamente melhor. Além da interação entre professor e estudante, também resulta muito importante a interação entre os próprios estudantes. O professor, então, há de prestar muita atenção à estratégia que escolhe e desenvolve.

Também se valoriza muito a boa predisposição pessoal: nem todo mundo está apto para o ensino, utilizando materiais eletrônicos e virtuais; nem todo mundo sabe como ensinar nessas circunstâncias. Um bom professor no *campus* tradicional e com recursos tradicionais não é necessariamente um bom professor virtual ou com recursos eletrônicos. As habilidades são diferentes, o papel do professor muda e ensinar a ensinar em contextos ou com matérias eletrônicos e virtuais é um elemento qualitativo chave nesse tipo de ensino. A mudança social sempre provoca resistência e o professorado, diante de uma mudança de paradigma, reage às vezes com resistências ou conflitos. Os professores hão de ser, ao mesmo tempo, uma espécie de animadores virtuais com conhecimento desses novos papéis.

Além de todas as habilidades linguísticas, a de compreender o escrito, ou seja, ler, é a que mais peso específico tem nessa modalidade de transmissão de conteúdos com mate-

riais eletrônicos ou ensino virtual; ler, ademais, com um sentido abrangente: decifrar e interpretar.

A apresentação de recursos didáticos em formato textual é, seguramente, o material didático mais utilizado, inclusive em ambientes virtuais de aprendizagem. Realmente, um texto corretamente estruturado e formatado pode ser a maneira mais eficaz e flexível de apresentar o conteúdo. Também, em virtude das limitações de transmissão de informação através de modem, um texto se transmite mais fácil e rapidamente que um documento multimídia. Mas se essas restrições na velocidade da comunicação desaparecem, um docente pode ter uma conversação em tempo real com um estudante ou com toda uma classe, utilizando os recursos vocais e gestuais próprios da interação pessoal, o que, por desgraça, ainda não costuma ser habitual.

O poder educativo da imagem não somente permite transmitir uma mensagem a todo aquele que não saiba ler, mas potencializa a capacidade de compreensão daqueles que sabem. Do ponto de vista didático, o apoio visual a qualquer texto resulta imprescindível e ajuda numa melhor compreensão e assimilação dos conteúdos. Isso implica que as imagens têm uma forte carga informativa, ou seja, que transmitem informação. Os elementos multimídia permitem combinar texto, imagens, gráficos, sons, vídeo e animação. Se cada um desses recursos possui um valor didático por separado, a fusão de todos multiplica as possibilidades educativas dos elementos multimídia. A diversidade de formatos permite, por um lado, transmitir a mesma informação por diferentes canais e apoiar ou reforçar os conteúdos de aprendizagem e, por outro, alcançar um maior número de alunos, dado que a variedade na apresentação da informação pode responder de maneira mais personalizada às demandas e necessidades de cada estudante.

Os esforços, em numerosas ocasiões, centraram-se na incorporação imediata de infraestruturas e recursos, deixando em segundo ou terceiro plano questões críticas para seu desenvolvimento, como é a formação do professorado, entre outros aspectos.

Somos partícipes da ideia formulada em seu momento por Cebrián de la Serna (2000), o qual afirma que a qualidade do produto educativo radica mais na formação permanente e inicial do professorado que só na aquisição e atualização de infraestrutura. De fato, parece indiscutível que as possibilidades reais dos meios, sejam novas, sejam mais tradicionais, requerem uma capacitação adequada para sua incorporação em sua prática profissional. Essa afirmação coloca em realce o papel determinante do professor para a introdução de qualquer inovação tecnológica no contexto educativo.

O papel que há de ter a leitura como instrumento de comunicação, primeiro, nos níveis básicos e, depois, como recurso para o acesso a outros saberes e conhecimentos na etapa adulta também se refere a essa inovação do contexto educativo e do professorado.

Há alguns anos estamos oferecendo ensino virtual ou por meio da internet. Formamos parte de uma infraestruturra conhecida em nosso país como Grupo G-9, isto é, as nove universidades que são únicas em suas respectivas comunidades autônomas ou regionais. Além disso, consequência de nossa dedicação obsessiva, oferecemos uma disciplina que se denomina Leitura, Internet e Animação Leitora, na qual se matriculam todos os anos aproximadamente noventa alunos. Enfim, sabemos do que estamos falando e, por isso, falamos do que sabemos.

Com chamativa repetição, nossos alunos nos surpreendem por seus erros de ortografia, suas perguntas sobre tal ou qual atividade, porque não entendem o que é preciso fazer para desenvolvê-la, por sua limitada capacidade expressiva

quando participam nos fóruns que lhes são propostos, em suma, por seu medíocre domínio da leitura e escrita.

De nossa parte, não temos encontrado ainda a maneira de corrigir esses (ab)usos; não sabemos como intervir para melhorar a situação, especialmente, como em nosso caso, quando falamos de um alunado universitário com amplos percursos (em vista dos resultados em leitura, evidentemente poucos exitosos) no âmbito educativo.

É evidente, e por repeti-lo não perde importância, que é nas mais tenras idades que melhor se inculcam saberes, conhecimento e valores. Precisamente, é nessas etapas que se deverão fazer os máximos esforços por melhorar uma prática, a leitura e generalizar sua promoção. É também a esse grupo de idade que se devem dirigir os esforços de pesquisadores, mas não somente em aparências e, sim, realizando um seguimento prolongado até as últimas consequências. Tudo isso se queremos que sirvam para algo as petições de demandas e os esforços de respostas.

Está claro que a intervenção dos especialistas (educadores, pais, bibliotecários, professores etc.) é decisiva para a animação leitora dos mais jovens. À medida que a criança cresce, deixa de se interessar pela leitura, em muitos casos porque esta lhe foi imposta obrigatoriamente ao longo das etapas precedentes, ficando os indivíduos saturados e defrontados com a leitura.

Qualquer um que tenha experiência na tarefa de fomentar o interesse e o hábito leitor entre crianças e jovens sabe que não existem fórmulas para consegui-lo. Essas dificuldades evidenciam que o gosto pela leitura não se desenvolve necessariamente como consequência do estímulo externo (disponibilidade de livros, atividades de animação, campanhas de promoção etc.), mas a partir de uma disposição pessoal que configura o âmbito dos gostos e afinidades de cada indivíduo. Animar a ler, mais que estratégias gerais, precisa

de um labor paciente, constante e personalizado, que vá proporcionando o contato prazeroso entre a criança e os livros.

Sem a ajuda dos pais é pouco provável que se desenvolva nas crianças uma atitude favorável à leitura, já que é no entorno familiar que se alicerçam as bases para a formação dos gostos e afinidades.

Para despertar e afiançar os interesses leitores é preciso um trabalho continuado, que integre na programação educativa atividades e estratégias de promoção permanente da leitura. Em consequência, as atividades isoladas (dia do livro, maratona de contos, elaboração de um livro gigante etc.) estão muito bem enquanto evento sociocultural participativo, mas dificilmente desenvolvem hábitos leitores. Em qualquer planejamento duradouro de promoção da leitura, desde o centro escolar, requer-se trabalho em equipe.

Tais planejamentos deverão estar baseados em processos de investigação, que terão apresentado quais são as carências e como devem ser atacadas; ao mesmo tempo, qual *feed-back* comunicativo, no âmbito investigador por antonomásia, a universidade deverá ser mais receptiva com relação às demandas e necessidades dos profissionais que trabalham nos níveis educativos básicos.

Somente mediante essa transferência de inquietudes e resultados poderemos albergar esperanças de que a preocupação pela leitura, sua melhoria e consolidação como hábito e, por conseguinte, a repercussão que há de provocar no acesso à cultura por parte dos cidadãos, com liberdade e senso crítico, ocupe toda a vida do indivíduo e que todos os esforços estejam sendo dirigidos e rentabilizados rumo a um mesmo fim. Somente assim poderemos esperar que a leitura transforme os cidadãos em indivíduos mais cívicos, mais solidários e, indiscutivelmente, mais livres.

Análise metodológica de um centro de documentação para os estudos de leitura

Agustín Vivas Moreno
Aitana Martos García

A leitura é um objeto de estudo multidisciplinar com uma multidão de ramificações e de matérias científicas que vão desde os enfoques filológicos ou psicopedagógicos até os concernentes à história, à sociologia, às neurociências etc.

É por isso que as investigações nesses campos geram uma grande quantidade de documentação difícil de sistematizar, de inventariar e de recuperar. Daí a importância de uma ferramenta que se ocupe dessa transversalidade dos conhecimentos. O projeto pretende expor uma nova linha de estudo, utilizando as modernas técnicas e disciplinas documentais para elaborar as bases e utilidades de um Centro de Documentação para os Estudos de Leitura.

Introdução

O que em seguida se descreve poderia resultar inovador, uma vez que não será uma exposição *stricto sensu* sobre conteúdos didáticos ou educativos. Não nos deteremos na função estratégica da leitura ou da escritura nos

seus múltiplos usos ou nas mudanças que se estão sumindo com as TIC e que estão gerando novas práticas ou usos. Tampouco falaremos da história da leitura, mas, sim, trataremos de explicar como as disciplinas documentais favorecem a investigação de outros assuntos, sendo muito valiosas para o conhecimento dos diversos componentes que compõem o fenômeno leitor-escritor.

Consequentemente, nosso cometido será entrever as diferentes perspectivas do que seria um Centro de Documentação para os Estudos de Leitura (CDEL) em seus diversos contextos: um tema amplo, de planos multiformes, e que tentaremos decifrar de maneira limitada e definida. Para o desenvolvimento de nossa intervenção nos centraremos em três breves questões que pretenderão ser os objetivos.

Em primeiro lugar, de forma muito sucinta, trataremos de delimitar a importância da documentação científica para o trabalho do investigador nesses temas. Consciente de que este tema já é por si só extremadamente dilatado, nosso objeto, nesse sentido, não será outro que o apresentar qual é o propósito da documentação e como as disciplinas documentais são imprescindíveis como intermediárias para fazer chegar ao investigador só a informação que lhe interesse.

Em segundo lugar, nos centraremos na tipologia, nas funções e nos serviços que deveriam prestar um Centro de Documentação para os Estudos de Leitura. Para isso, partiremos de duas premissas que consideraremos substanciais:

- gravitar sobre a ideia de que tal centro não deveria desenvolver seus trabalhos de forma isolada, senão fazendo parte, junto com arquivos e bibliotecas de um sistema global de informação;
- enquadrar a tipologia do centro a desenhar como o que vem sendo comumente denominado de “um centro de documentação científica especializada”.

Em terceiro lugar, de forma um pouco mais analítica, estabeleceremos as etapas para a planificação de um centro de documentação para o fenómeno leitor. Para isso, confeccionamos um modelo teórico estruturado em cinco fases e que tentaremos decifrar de maneira sucinta e clara. Definitivamente, iremos do geral ao particular, ou seja, da necessidade das disciplinas documentais ao desdobramento destas para a planificação de um centro de documentação para o estudo de leitura. E tudo isso com o ânimo de favorecer sua investigação.

A importância da documentação científica

Hoje nos encontramos imersos no espaço referente denominado “comunicação/mundo”.¹ Tudo é informação. O que não se comunica não existe e o que não se informa está condenado ao rigor do nada. Assim, quando ouvimos falar todos os dias da sociedade da informação digitalizada – agora, com matizes que não glosamos, se denomina “sociedade do conhecimento” – e de que a capacidade para armazenar e transmitir a informação é a verdadeira alavanca de progresso, parece, deveras ocioso insistir na importância da documentação científica.

No campo das práticas e usos da leitura são, possivelmente, várias as centenas de revistas vinculadas à temática. Se, além disso, estamos falando, como é o caso, de alguns conteúdos tangenciais a múltiplas áreas de conhecimento, poderíamos calcular uma produção bibliográfica anual de milhares de referências, incluindo artigos de revistas, monografias, informes e outros documentos, e sendo demasiado restritos.

¹ MATTERLART, Arnaud. *La comunicación-mundo*. Historia de las ideas y de las estrategias. Madrid: Fundesco, 1993.

Diante da magnitude dessas cifras, é imprescindível a existência de uma disciplina científica intermediária que faça chegar ao usuário final exclusivamente a informação que lhe concerne. Evidentemente, essa atividade será mais lograda quanto mais se acerque ao paradigma de que o investigador receba toda a informação potencialmente relevante e nenhuma que lhe seja insignificante ou não substancial para seus objetivos.

Por conseguinte, poderíamos dizer que a documentação é uma disciplina científica encarregada de fazer chegar aos usuários a informação que demandam. Como diria o professor López Yepes, deve “atuar de interface entre os produtores e os utilizadores da informação ocupando-se da coleta e da análise dos documentos científicos, o armazenamento da informação neles contida, e a recuperação e a difusão da mesma, a fim de que alcance rápida e eficazmente os que possam utilizá-la”.²

Entendemos que a documentação se faz operativa quando se aplica a um campo do saber determinado, ou seja, quando se destina a um contexto específico. Definitivamente, e como é o caso que agora nos move, quando se trata de documentação especializada. Nesse sentido, claramente concernente no âmbito do fenómeno leitor e dado seu claro perfil globalizado e heterogêneo onde é complicado por limite à temática, são necessários pelo menos dois elementos.

Por um lado, uma metodologia de trabalho que vínhamos denominando desde nossa área de conhecimento como “processo documental”. Naturalmente, para seu desenvolvimento seguiremos algumas técnicas concretas e específicas que têm como objeto a função informativa. Por outro, um lu-

² LÓPEZ YEPES, J. Qué es la documentación. In: LÓPEZ YEPES, J. (Comp.). *Fundamentos de información y documentación*. Madrid: Eudema, 1989. p. 50; LÓPEZ YEPES, J. Hacia una teoría de la documentación. In: *Manual de información y documentación*. Madrid: Pirámide, 1996. p. 75.

gar onde possamos pôr em prática a metodologia desenhada e realizar as consequentes operações. Trata-se do centro de documentação que não necessariamente deve ter uma entidade física, senão que também pode ser de carácter virtual. Vejamos, pois, qual deve ser a missão e as consequentes práticas que devem prestar um Centro de Documentação para os Estudos de Leitura.

Missão do centro de documentação para o estudo da leitura

Desde um ponto de vista talvez demasiado sintético, para que seja factível a investigação ou a estrita informação nos múltiplos contextos que supõe o fenómeno leitor, são imprescindíveis três componentes:

- poder obter de maneira pertinente aqueles documentos vinculados à temática. Referimo-nos tanto aos documentos primários como aos elaborados e que supõem ser a abstração dos primeiros, isto é, os designados como os documentos secundários, que especificaremos na sequência;
- tratar documentalmente a informação concernente à temática. Para isso, deverão se efetuar os que se denominam “análises formais e de conteúdo”. Trataremos de classificação, de catalogação, de indexação e de resumos analíticos;
- dispor de um serviço de referência e de orientação especializado na temática. Nesse sentido, é substancial que o documentarista encarregado transforme os documentos primários em novos produtos documentais no afã de fazer a informação ao potencial usuário ou investigador.

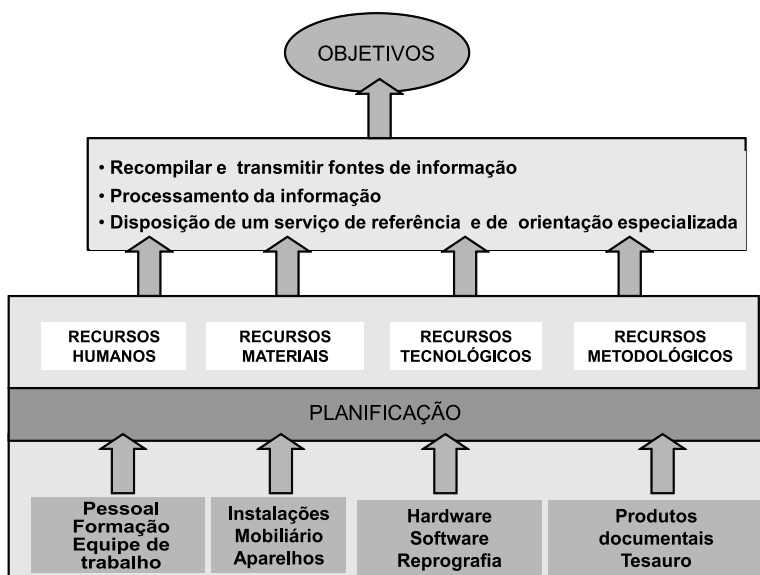


Figura 1 - Objetivos do centro de documentação

Existem diferentes modelos de centros de documentação, dependendo do serviço que ofereçam e de acordo com as funções que tenham estabelecido. Segundo Félix del Valle, a quem seguimos, há três tipos básicos:³

- unidades de informação que têm como função o tratamento da documentação primária. Não são estritamente centros de documentação. Trataremos de bibliotecas, de arquivos e de biblioteca de mídia, onde se realizam operações de coleta, de organização, de conservação e de difusão da documentação primária;
- “centros especializados na difusão da informação referencial”. Os que comumente são denominados como “centros de documentação” e que têm como objeto fundamental subministrar e transmitir aos poten-

³ VALLE GASTAMINZA, F. del. Las funciones documentales: tipología de centros y servicios de documentación. In: LÓPEZ YEPES, J. *Fundamentos...*, p. 210-214; LÓPEZ YEPES, J. Introducción al estudio de los sistemas de información y documentación en las organizaciones. Ibidem, p. 201-209.

ciais usuários e investigadores a informação que demandem. Como poderemos observar a seguir, a informação que proporciona essas entidades é: múltipla, formal e/ou de conteúdo; heterogêneo, de documentos primários e/ou secundários, e gradual, desde esporadicamente até exaustivamente atendendo a temas potenciais de interesse. Acabam convertendo-se em referentes da temática especializada e em orientadores de dúvidas e de respostas. Habitualmente encontram-se vinculados a centros docentes ou de investigação, gerando em seu ambiente uma biblioteca científica;

- centro de tratamento e comunicação da informação, que consiste em não organizar nem subministrar documentos primários nem documentação referencial, senão em fornecer informação já tratada para ser comunicada.

Claramente, o centro de documentação a desenhar, no nosso caso, corresponde a um centro de documentação científica especializada. Assim, vejamos quais são as funções documentais que configuram a atividade do Centro de Documentação para o Estudo da Leitura.

Em primeiro lugar, o que se designa em todos os manuais de documentação como funções de entrada, ou seja, armazenamento dos documentos que interessem ao centro. As operações básicas são a seleção, a aquisição e o registro de documentos. Naturalmente, não é obrigatório que fisicamente os documentos se localizem no centro de documentação.

Em segundo, as funções de tratamento da documentação. Mesmo que mais adiante nos deteremos neste aspecto, que consideramos nevrálgicos, basta dizer aqui que fazemos referência àqueles procedimentos que permitem representar o conteúdo dos documentos de forma distinta à primitiva com o objeto de referência à informação contida e, conseqüentemente, que possa ser recuperada em consulta e difundida

posteriormente. Tratamos de análise formal ou catalogação, de análise de conteúdo ou classificação, de indexação e de resumo analítico.⁴

Em terceiro, funções de saída. Trata-se da elaboração de produtos documentais adaptados às demandas dos usuários. É uma ação fundamental porque nada do que realizamos em fases anteriores teria sentido se não somos capazes de difundir a informação confeccionada e fazê-la chegar ao usuário.

Por último, mesmo desde outra perspectiva, funções de sustento com objetivo de manter e supervisionar o realizado. Aqui estão incluídas funções administrativas, de gestão, de obtenção de recursos, de avaliação etc.



Figura 2 - As funções documentais. Elaboração própria e F. Valle

⁴ CHAN, L. M. *Cataloging and classification: an introduction*. 2. ed. Nueva York: McGraw-Hill, 1994; PINTO MOLINA, M. *Análisis documental: fundamentos y procedimientos*. Madrid: Eudema (Eudema Universidad: Manuales. Documentación), 1993; ROWLEY, J. E. *Organising knowledge: an introduction to information retrieval*. 2. ed. Aldershot: Gower, 1992; TAYLOR, A. G. *The organization of information*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, 1999; WYNAR, B. S.; TAYLOR, A. G. *Introduction cataloging and classification*. 8. ed. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, 1992 (Library Science Text Series).

A seguir, observaremos quais poderiam ser as etapas para a planificação de um Centro de Documentação para os Estudos de Leitura. Por essa razão, explanaremos sinteticamente as fases do modelo teórico desenhado, assinalando as operações e técnicas realizadas em cada uma. Cabe ressaltar que o modelo realizado é próprio, se bem que nos pareçam proveitosos diferentes materiais. Por um lado, o sistema *Métrica*, versão 3,⁵ que é o método para o desenvolvimento de sistemas de informação, promovido pelo Conselho Superior de Informática, com diferentes versões, ou alguns manuais, para o processo técnico de unidades documentais confeccionado por consultores e pela secretaria da Unesco; por outro, consultamos de forma proveitosa modelos não pensados para centros de documentação senão para a planificação de outras unidades de informação, especialmente arquivos.⁶

Etapas para a planificação de um centro de documentação para os estudos de leitura

Estabeleceremos, em princípio, cinco fases gerais desse desenvolvimento:

- definição do projeto e identificação e análise da situação;
- desenho e realização do plano de atuação: delimitações, desenvolvimento teórico e constituição do centro;

⁵ Disponível em: <http://www.csae.map.es/csi/metrica3/index.html>. Acesso em: 20 jan. 2010.

⁶ NÚÑEZ FERNÁNDEZ, E. *Organización y gestión de archivos*. Gijón: Trea, 2003. p. 490 y ss; MONEDA CORROCHANO, Mercedes de la. Un archivo de empresa: un concepto integrado. In: RUIZ RODRÍGUEZ, A. A. (Ed.). *Manual de Archivística*. Madrid: Síntesis, 1995. p. 235-262; GARCÍA MORENO, M^a A. Metodología para elaborar un proyecto documental en la empresa. In: *Documentación de las ciencias de la documentación*, 1998, 21, p. 143-156.

- explicação e autorização do desenho do centro;
- implantação do projeto desenhado;
- revisão e controle de rendimento projeto implantado.

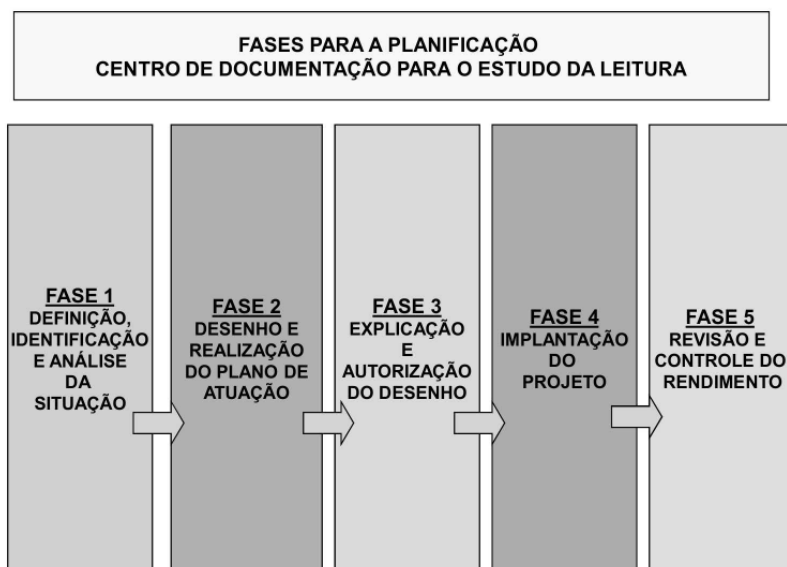


Figura 3 - Fases para a planificação

Em seguida explanaremos as tarefas essenciais a serem desenvolvidas em cada fase de planificação: diagnóstico.

Primeira etapa: definição do projeto e identificação e análise da situação

A primeira fase tem por objeto a definição do projeto e a identificação e análise das necessidades que determinam a planificação de um Centro de Documentação para os Estudos de Leitura no marco de uma universidade ou rede de universidades. Tudo isso deverá concluir em um diagnóstico ulterior o mais objetivo possível.

Nesse sentido, parece óbvio que o que primeiro devemos considerar é a análise da entidade ou entidades universitárias, onde se acolhe o centro. Possivelmente, o marco ideal seria fazê-lo no contexto de redes universitárias, como, por exemplo, a Rede de Universidades Leitoras.⁷ Por consequência, demandar-se-á um conhecimento do marco legal e jurídico e aquele outro contorno normativo interno que pudesse resultar útil, como diretrizes gerais, manuais de normas de organização, sistemas de qualidade, catálogo de postos e funções etc.

Maior complexidade tem a análise da necessidade para a planificação de um centro desse tipo. Logicamente, para iniciar um projeto dessa envergadura, é porque previamente se constatou sua necessidade. Nesse sentido, a Rede de Universidades Leitoras no Plenário, que teve lugar em Castelo Branco durante os dias 16 e 17 de novembro de 2009, constatou a urgência de confeccionar um Centro de Documentação para os Estudos de Leitura. Como fenómeno transversal ao conjunto das disciplinas, consequentemente, inseriu o projeto, que agora redigimos, em suas linhas preferentes de atuação para o ano 2010 e seguintes. Consideramos assim mesmo que projetos desse tipo supõem, tal e como expõe, entendemos que acertadamente, Eduardo Núñez, um elemento de prestígio corporativo, valorizando determinados ativos universitários e potenciando uma imagem mais letrada e instruída que mostra seu respeito por meio de um importante e brilhante discurso humanista à realidade circundante. Definitivamente, o centro proposto deve ser oferecido às autoridades universitárias respectivas possivelmente não desde alguns propósitos desprendidos e magnânimos sobre o valor da leitura – sem mais nem menos –, senão como um dispositivo que potenciará a identidade da marca universitária.

⁷ <http://universidadeslectoras.org/>

É evidente que as universidades apresentam cada vez com maior afínco uma política de *marketing*. É desejável, portanto, fazer coincidir nossas intenções com as das estratégias empresariais que perseguem os quadros diretivos universitários. O Centro de Documentação para os Estudos de Leitura poderia, nesse sentido, ser proveitoso para tornar rentável a imagem culta e legitimadora que se pretende.

Assim, para efetuar a análise da necessidade e atendendo a esses parâmetros, far-se-á um estudo sobre diferentes fatores. Entre os quais podemos citar:

- exame dos diferentes centros de documentação ou de investigação que pudessem haver em outras entidades vinculados à temática;⁸
- análise dos recursos que as diferentes universidades estavam dedicando ao fenómeno leitor – se é que é o caso – e dos resultados documentais obtidos se houvesse;
- identificação de tipos de documentos, fontes documentais e serviços que devesse oferecer o centro de documentação e usuários potenciais. Seria muito útil, nesse sentido, fazer um estudo das diferentes categorias de usuários e definir, segundo os casos, as prioridades que se imponham. Por isso, não seria ruim, assim recomenda a Unesco, realizar questionários para delimitar os perfis.

O resultado dessa primeira fase de análise deve conduzir à obtenção de algumas conclusões gerais que nos permitam diagnosticar a situação. Esse informe deverá ser apresentado aos órgãos de governo universitários como avanço ou resultado prévio da planificação.

⁸ Por exemplo, o Centro de Estudos de Promoção da Leitura e Literatura Infantil pertencente à Universidade de Castilla La Mancha <http://www.uclm.es/cepli/>; a Fundação Germán Sánchez Ripérez <http://www.fundaciongsr.es/>; ou o Centro de Documentação do Livro do Ministério de Cultura com mais de cinco mil títulos vinculados à temática: <http://www.mcu.es/libro/MC/CentroDoc/index.html>.

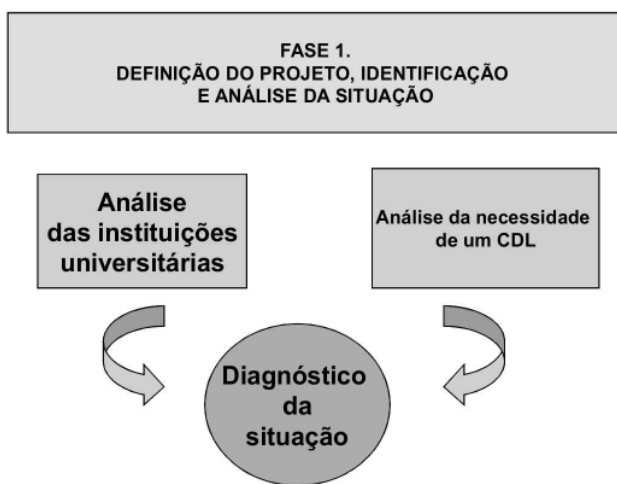


Figura 4 - 1ª fase da planificação

Segunda etapa: Desenho e realização do plano de atuação

A segunda fase é, possivelmente, a de construção genuína, já que deve compor o desenvolvimento criativo do que será nosso centro de documentação. Deverá ser eficiente, eficaz e sustentável economicamente.⁹

Assim, entendemos que o projeto de desenvolvimento se estrutura em duas grandes fases: por um lado, o estabelecimento de fronteiras que delimitem o desenvolvimento; por outro, sua organização e estrutura. Vejamos um pouco mais detalhadamente esses dois aspectos.

⁹ Eduardo Núñez, por exemplo, para arquivos fala de *Elaboración del proyecto de desarrollo*, ou M^a A. García Moreno para o desenvolvimento de um projeto documental numa empresa fala de *Diseño del proyecto de desarrollo* (Vid. NÚÑEZ FERNÁNDEZ, E. *Organización y gestión de archivos*, p. 499; GARCÍA MORENO, M^a A. *Metodología para elaborar un proyecto documental en la empresa*. Op. cit., p. 143-156).

1 A delimitação do Centro de Documentação do Estudo da Leitura consistirá nas seguintes questões:

a) delimitação de objetivos:

- constituir-se como sistema de informação no marco das diferentes instituições universitárias, para satisfazer as necessidades informativas dos usuários;
- dispor de um serviço de referência e de orientação especializados na temática, para o qual deverão ser confeccionados determinados produtos documentais;
- cooperar com outros centros de documentação universitária com objetivo de criar ferramentas documentais coletivas;

b) delimitação temática: que entendemos devesse ser múltipla, conteúdos históricos, vertentes educativas e didáticas, culturais, biblioteconômicas etc., isto é, a leitura como fenómeno transversal ao conjunto das disciplinas. Nesse sentido, talvez devamos ter um especial cuidado, uma vez que a multiplicidade temática em que podem derivar os conteúdos vinculados a áreas desiguais de conhecimento não deve tornar nosso centro de documentação em algo excessivamente dilatado que impeça nossos objetivos;

c) delimitação documental do centro: entendemos que, dito de forma telegráfica, deverá acolher multiplicidade de tipos e de fontes documentais, que se oferecerão em biblioteca especializada, hemeroteca, fonoteca, fototeca e videoteca, integrados com um gestor documental automatizado;

d) delimitação dos recursos que consideramos imprescindíveis, agrupados em quatro apartados essenciais:

- recursos pessoais (pelo menos duas pessoas com tempo integral);

- materiais (espaço, mobiliário etc.);
 - tecnológicos (tanto de hardware como software);
 - metodológicos, (entendendo estes últimos como instrumentos de matizes técnicos e procedimentais como estudos técnicos de processos de qualidade, manuais de procedimento, estudos de usuários etc.).
- e) delimitação dos serviços a serem prestados, aprioristicamente consistem em:
- difusão de documentos primários, ou seja, documentos originais e completos;
 - publicação de documentos secundários, ou seja, generalização de documentos primários, por exemplo, bibliografia, boletins etc.;
 - difusão seletiva da informação, isto é, o envio periódico de informações bibliográficas a usuários abonados e caracterizados por seus perfis de interesse;
- f) delimitação de múltiplos aspectos às relações exteriores que o centro pudesse ter com outros centros análogos.¹⁰
- 2 Uma vez delimitado o centro, deveríamos confeccionar alguns dispositivos organizativos, como:
- a) organograma, no qual, além do órgão executivo e membros colaboradores e assessores, se devesse contar com unidades técnicas e documentais. Assim mesmo, identificar-se-ão as tarefas para cada uma das pessoas do centro, desde as próprias documentais até outras de caráter de difusão e de marketing, que não devem ser esquecidas pelo seu interesse. Uma boa sistematização das atividades de marketing ajudará a encontrar vias

¹⁰ Por exemplo, o Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (Cerlalc), o International Board on Books for Young People (Ibby), a Fundação Leer da Argentina, o Banco do Livro na Venezuela, o Promolibro do Peru a partir do Conselho Nacional de Democratização do Livro e de Fomento da Leitura, o Centro de Documentação e Informação de Literatura Infantil (Cedili) do Peru, o International Reading Association (IRA) dos Estados Unidos ou o Reading is Fundamental (RIF) dos Estados Unidos etc.

- precisas de financiamento diretas e indiretas. Em outros termos, deve ser divulgada a eficácia;
- b) normativa interna ou um regramento, devendo ser aprovado pelas autoridades universitárias intervenientes, possivelmente em plenário da Rede de Universidades Leitoras, onde devem ser especificados objetivos, atividades, serviços e recursos;
 - c) orçamento de um estudo de viabilidade, devendo considerar os recursos existentes nas diferentes universidades, se houver, e os recursos necessários, já mencionados, para a implantação. Para um ajustado pressuposto, devem ser levados em conta inversões, gastos correntes previstos e pressuposto de pessoal. Entendemos que seria em torno de 40.000€ anuais, incluindo os gastos de contrato de pessoal;
 - d) cronometragem do processo de implantação. Serão especificadas tal e como o estamos fazendo as fases de implantação em calendário. Naturalmente, quando se trabalha a cronometragem concreta, devem ser levadas em conta as possíveis incidências e soluções.
- 3 Tudo isso que acabamos de expor e que constitui o modelo teórico traçado, tanto em sua delimitação quanto nos aspectos organizativos, deverá se plasmar num informe, cujas características são a flexibilidade, o realismo e a defesa de um modelo funcional.



Figura 5 - 2ª fase da planificação

Terceira etapa: Explicação e autorização do desenho

Uma vez desenhado e realizado, o plano de atuação deve ser explicado e autorizado por parte dos diferentes governos das universidades implicadas e pelo órgão diretivo da Rede de Universidades Leitoras.

Entendemos que os princípios pelos quais deve circular essa apresentação são três.

- Primeiro, que o centro de documentação desenhado para o estudo da leitura seja rentável para a instituição universitária, em suas diversas funções:
 - a) apoiará a docência, oferecendo documentação primária e secundária aos que solicitem e participando com disciplinas, programas de Terceiro Ciclo, de Pós-Graduação e Títulos Próprios;
 - b) favorecerá a investigação na temática especializada, atendendo a diversas categorias de usuários, atendendo consultas específicas, colaborando com institutos, centros e grupos de investigação, coor-

- denando publicações, participando em projetos de investigação vinculados, possibilitando um tratamento documental dos fundos;
- c) assessorará com celeridade em questões de hábitos de leitura, alfabetização informacional, novas práticas leitoras, história da leitura etc. Nesse sentido, deverá participar dos diferentes observatórios de leitura autonômicos e manterá uma especial vinculação com as diferentes redes de bibliotecas escolares que tenham como objetivo o fomento da leitura nas primeiras idades;
 - d) permitirá a identidade de uma marca universitária erudita e culta – questão esta, como já dissemos, é substancial.
- Segundo, sobre o que deve circular nossa apresentação, deve ser a vinculação de nosso centro com os diferentes sistemas de informação que desfrutem as diferentes universidades implicadas. O centro de documentação sobre o estudo da leitura não deve ser um ente isolado, senão que deve estar inserido nos organogramas informativos das universidades, vinculando atividades e resultados a arquivos e bibliotecas especializadas.
 - Terceiro, de caráter mais pragmático, consiste em fazer ver às autoridades de que o modelo desenhado é viável, para o qual os dados devem ser expostos com rigor, soluções propostas coerentes e os recursos solidificados viáveis.

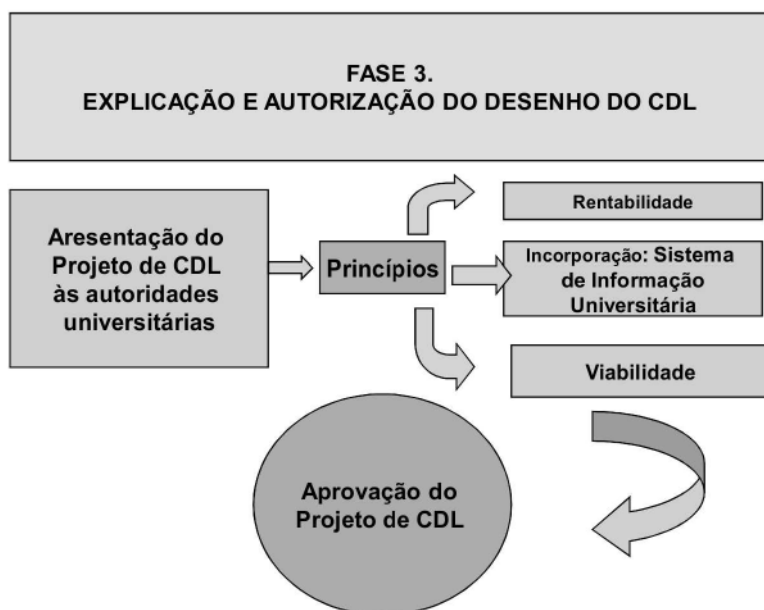


Figura 6 - 3ª fase da planificação

Se o projeto apresentado recebeu a aprovação da Junta de Governo, estaremos em condições de iniciar a fase de implantação do sistema, elaborando todo o previsto no projeto de desenvolvimento.

Quarta etapa: Implantação do projeto

De maneira geral, distinguem-se duas fases no processo de implantação:

- preliminar: contratação, instrução e difusão do projeto. A primeira ação é adequar-nos a um local para trabalhar, contratar duas pessoas licenciadas em documentação para finalizar as operações de tratamento documental. Naturalmente, adequar-se-á o espaço com os recursos expostos na memória aprovada. Assim, o pessoal encarregado deverá realizar alguns

cursos específicos na temática, objeto de análise, isto é, a leitura como fenómeno transversal às diferentes disciplinas, fixando-se especialmente no estudo e na localização das fontes de informação relacionadas. Igualmente, dever-se-á dar difusão ao projeto aprovado, pondo-se especial ênfase nas funções e nas atividades a serem realizadas. Para tal, naturalmente, deverá haver uma gestão econômica efetiva;

- organização e desenvolvimento técnico do centro.

Com relação à organização, deve-se reunir as áreas de interesse que serão documentadas, confeccionar um registro de necessidades dos potenciais usuários e atribuir tarefas ao pessoal e moldar o trabalho em fases. É conveniente, nessa ordem, tal e qual assessoram alguns autores, como E. Núñez, começar por aquilo que dará alguns resultados mais satisfatórios a curto prazo. Isso nos servirá de carta de apresentação diante dos organismos universitários.

Em seguida acomete-se a fase essencial, isto é, o desenvolvimento técnico, ou tratamento da documentação. Trata-se, definitivamente, de articular uma série de operações pelas quais passa o documento e que, em conjunto, constituem o que se vem denominando de “cadeia documental”. Vejamos brevemente quais são, para isso seguimos as colaborações de López Yepes e del Valle Gastaminza:¹¹

¹¹ VALLE GASTAMINZA, F. del. Las funciones documentales: tipología de centros y servicios de documentación. In: LÓPEZ YEPES, J. *Fundamentos...*, p. 210-214. Também em LÓPEZ YEPES, J. Bases para la planificación de un centro de documentación en la agencia de publicidad. Ibidem, p. 215-220.

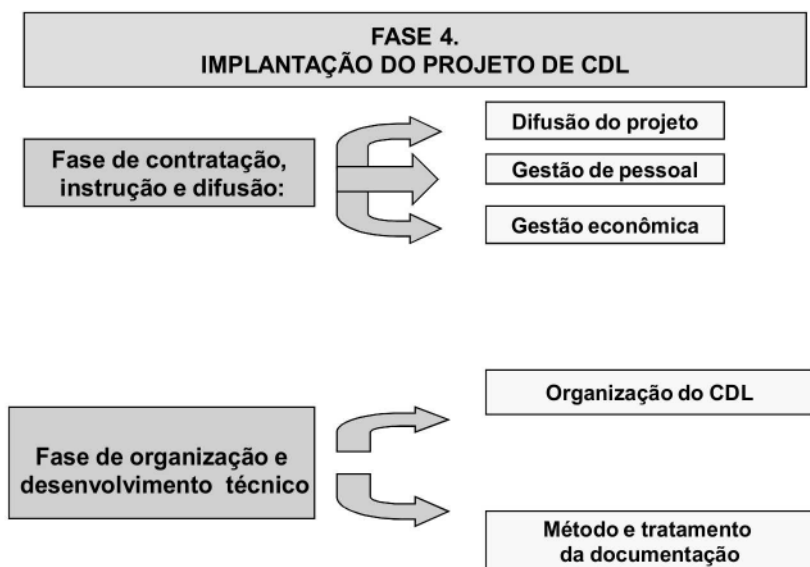


Figura 7 - 4ª fase da planificação

- a) “operações de entrada”, têm por objeto a constituição dos depósitos bibliográficos e documentais vinculados à temática. Para isso é necessário selecionar e adquirir os fundos e, posteriormente, armazená-los de forma registrada, classificada e ordenada. Isso consta de diversas fases: identificação dos fundos documentais (recepção periódica de catálogos físicos e automatizados de editoriais, controle de publicações periódicas em qualquer formato especializado na temática, informações bibliográficas); identificação das instituições produtoras de informação não só as internas, mas também de instituições nacionais e internacionais; identificação dos possíveis distribuidores de informação – bases de dados, CD-ROM e, logicamente, por rede; aquisição de informação bibliográfica atualizada na área de especialização; subscrição a listas de correio especializadas na nos-

sa temática de investigação e âmbitos afins;¹² edição digital de determinada informação que consideremos relevante; confecção de página web com conteúdos seletivos e realização de bases de dados internos.¹³

- b) “operações de tratamento da documentação”, comumente as designamos de análise documental. Tratam-se de tarefas que estão encaminhadas a referenciar o conteúdo dos documentos, ou seja, de poder aceder à informação sem necessidade de consultar o documento. Essa análise gira, ainda que agora com novas perspectivas, em torno de dois polos: a descrição física do documento, ou seja, catalogação; e, por outro, a descrição de seu conteúdo para sua ordenação e localização, isto é, classificação e indexação e, para seu conhecimento e informação, resumo analítico. É o momento, conseqüentemente, da realização de instrumentos de classificação e da participação do centro de documentação na elaboração de um tesauro específico para o estudo da leitura que consideramos de enorme interesse.¹⁴ Para sua confecção, deve-

¹² Por exemplo, investigação em leitura e escritura, educação. Temas sobre o professorado, foro no âmbito da animação à leitura, conhecimento de sistemas de informação e documentação, foro para profissionais de bibliotecas e documentação etc.

¹³ Agradecemos ao professor Antonio Muñoz Cañavate os dados oferecidos.

¹⁴ Entendemos por tesauro “uma lista estruturada de conceitos, destinados a representar de maneira unívoca o conteúdo dos documentos e das consultas dentro de um sistema documental determinado, e a ajudar ao usuário na indexação dos documentos e das consultas” (AFNOR. Norma NF 47-100, dezembro, 1981). Por outra parte, o tesauro reúne certas vantagens que temos de levar em conta: trata-se de uma linguagem controlada, ou seja, cada documento é inspecionado, ficando representado por meio de descritores limitados; é uma linguagem combinatória pós-coordenado, isto é, os elementos que o compõem se combinam não no momento da descrição, mas no da recuperação; reúne, além dos descritores, os não descritores ou equivalências semânticas; recolhe relações de hierarquia e associação, que permite mostrar categoria de cada um dos descritores dentro de uma escala conceitual; apresenta univocidade semântica, evitando a presença da sinonímia e da polissemia; pode atualizar-se e pôr em dia periodicamente, e, por último, permite a incorporação de notas de alcance históricas, que ajudam substancialmente a explicar e descrever o sentido dos descritores. Ver nossa tese doutoral: *El Archivo Histórico de la Universidad de Salamanca. La Colección de Papeles Varios: análisis descriptiva, tesauro y gestión documental automatizada*. v. 5. Universidad de Salamanca, 1998.

mos extrair descritores que representem o conteúdo dos documentos, sobre os quais o investigador interessado pretende extrair informação útil. De maneira que esses são selecionados em razão dos desafios específicos do centro e atendem, em todo momento, às potenciais demandas do investigador especializado. Assim, classificação, indexação e resumo analítico se apresentarão de maneira integrada mediante um gestor documental automatizado.¹⁵

- c) “operações de saída”, sua missão é essencial, pois tem por objetivo comunicar ao potencial usuário a informação pertinente que necessita.

Pode oferecer-se o centro que desenhamos de diferentes formas:

- sob petição do usuário que chega ao centro com uma consulta especializada. Para isso, o centro deverá contar com um modelo de formulário de solicitude onde se especifiquem os dados relevantes (título, fontes examinadas, demarcações temporais e contextuais da pergunta etc.) e que se completará pelo documentalista posteriormente (translação a linguagem normalizada, resposta proporcionada etc.);
- por própria iniciativa do Centro de Documentação, mediante empréstimo ou consulta em sala da do-

¹⁵ Temos estado trabalhando nessa metodologia há mais de uma década. Vide nossa tese doutora: VIVAS MORENO, A. *El archivo Universitario de Salamanca*; e o endereço das seguintes teses doutorais: MARTOS GARCÍA, A. *Sistema de información sobre la cultura escrita en el Quijote*; PÉREZ ORTIZ, Guadalupe: *Documentación conventual en el Archivo Diocesano de Mérida*, Badajoz: Confección de un Sistema de Información Histórica (localización, análisis documental y gestión automatizada), ou DOS SANTOS MARQUES, J. Alberto. *Clasificación del fondo documental del archivo del Gobierno Civil de Lisboa: Sistema de Información para el estudio de la emigración a Brasil (1886-1900)*.

cumentação primária, ou mediante difusão dos produtos secundários realizados;¹⁶

- por meio da denominada “difusão seletiva da informação”. Por essa forma, se faz chegar a cada usuário os resultados de seu perfil de busca concreta, isto é, só os documentos que se referem ao seu tema de interesse.¹⁷ Logicamente, antes o centro deve ter os perfis de interesse dos usuários de forma pertinente, porque disso depende a eficácia do sistema.

¹⁶ Seriam boletins de aquisições, listado temporal e normalizado dos últimos documentos recebidos no centro; bibliografia de novidades, de conteúdo similar ao anterior, mas os documentos recolhidos não entram necessariamente no centro; bibliografias retrospectivas, que recolhem documentos aparecidos sobre um tema determinado ao longo de um período; bibliografias analíticas, similares às anteriores, mas que informam também sobre o conteúdo dos documentos, mediante resumo, descritores e índice temático ao final; boletins de resumos, publicações periódicas que recolhem fichas analíticas de livros e de artigos de revistas especializadas; índices especiais, listas de títulos de documentos completados com sua referência e ordenados alfabeticamente pelas palavras que os compõem; ou boletins de sumários, que recolhem de forma periódica fotocópia ou escaneamento do sumário de uma série de revistas especializadas sobre a temática etc. (Extraído de VALLE GASTAMINZA, F. del. La difusión como forma operativa del centro de documentación. In: LÓPEZ YEPES, M. *Manual...*, p. 221-227).

¹⁷ Cfr. GUINCHAT, Claire; MENOU, Michel. Los servicios de difusión de información. In: *Introducción general a las ciencias y técnicas de la información y documentación*. Madrid: Cindoc; Unesco, 1990; MARTÍNEZ COMECHE, Juan Antonio. La difusión documental. In: *Teoría de la información documental y de las instituciones documentales*. Madrid: Síntesis, 1995; VALLE GASTAMINZA, Félix del. La difusión. In: *Operaciones de la cadena documental*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión, 1988 (unidad didáctica, 104); Difusión de la información. Metodología y descripción de los instrumentos informativos. In: *Manual de información y documentación*. Madrid: Pirámide, 1996.



Figura 8 - 4ª fase da planificação: tratamento da documentação

Por último, o documentarista deve informar-se sobre se o resultado das indicações dadas foi o correto. Para isso, deverá pôr em contato com o usuário que formulou a demanda. Assim, é muito conveniente que realize uma base de dados interrogáveis de consultas e de respostas, onde sejam resehadas as fontes de informação sugeridas.

Revisão e controle do rendimento

Uma vez desenvolvido em sua integridade o Centro de Documentação para os Estudos de Leitura, é o momento de iniciar a última fase, a de revisão e de controle do rendimento. Para isso, se desenhará um Programa de Qualidade que deverá reunir os assuntos insatisfatórios, tanto sobre a estrutura regulamentar e organizativa do centro quanto do tratamento da documentação. Posteriormente, se realizará uma análise dos dados recolhidos, especificando-se as debili-

dades ou os elementos a serem intensificados, as ameaças ou elementos problemáticos, as fortalezas ou elementos seguros e as oportunidades ou elementos potenciais (matriz DAFO). Logicamente, tentar-se-á remediar às deficiências detectadas, modificando, corrigindo ou substituindo as normas estabelecidas. De tudo isso, dever-se-á fazer uma memória anual.

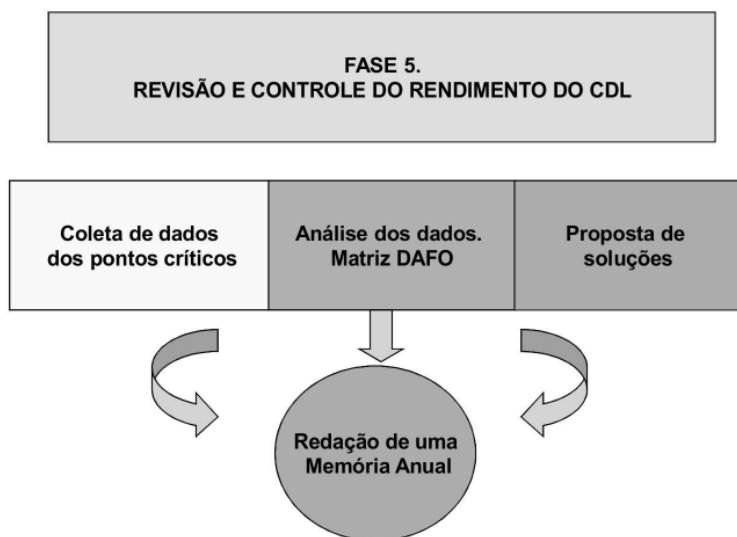


Figura 9 - 5ª fase da planificação: revisão e controle do rendimento

A gestão de qualidade necessitaria de um programa próprio que agora não entramos, se bem que encaminharia a busca da satisfação das necessidades e das expectativas dos usuários potenciais do centro.



Fuente: GONZÁLEZ, H. *Cómo elegir un software para gestión de la calidad*. Informe do estudo de Consultoria Qualidade & Gestão.

Figura 10 - 5ª fase da planificação: revisão e controle do rendimento. A gestão de qualidade

Quadro 1 - Planificação de um centro de documentação para o estudo da leitura. Ensaio teórico-sinótico¹⁸

FASE I DEFINIÇÃO IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DA SITUAÇÃO	Análise da entidade	As instituições universitárias			
	Análise da necessidade para um Centro de Documentação em História das Universidades	Análise prévia da situação	Análise historiográfica		
			Análise da organização documental existente		
			Análise dos recursos existentes	Humanos	Metodológicos Tecnológicos Materiais
	Análise funcional da necessidade de informação: justificação de um Centro de Documentação para o estudo da Leitura	Análise externa: Outros centros de documentação vinculados	Análise dos resultados obtidos até o momento		
			Identificação dos tipos de informação a		
			Identificação de tipos de documentais		
			Identificação de fontes documentais		
	Estabelecimento do diagnóstico:	O centro de documentação como necessidade para a investigação da Leitura como fenómeno transversal	Identificação dos serviços que deveria oferecer ao centro de documentação a desenhar		
			Identificação dos usuários potenciais		
			Arquivo Histórico Universitário		
			Biblioteca Antiga		
		Inclusão do Centro de Documentação no Sistema de Informação das Universidades	Centro de Documentação para o estudo da Leitura. A rede de Universidades Leitoras		

¹⁸ NÚÑEZ FERNÁNDEZ, E. *Organización y gestión de archivos*, p. 490 y ss; MONEDA CORROCHANO, Mercedes de la. Un archivo de empresa: un concepto integrado. En: RUIZ RODRÍGUEZ, A. A. (Ed.), *Manual de archivística*. Madrid: Síntesis, 1995, p. 235-262; GARCÍA MORENO, M^ª A. Metodología para elaborar un proyecto documental en la empresa. En: *Documentación de las Ciencias de la Documentación*, 21, p. 143-156, 1998.

Cont.

FASE II DESENHO E REALIZAÇÃO DO PLANO DE ATUAÇÃO	Definição e delimitação do Centro de Documentação para o estudo da leitura	Definição de Centro de Documentação	
		Delimitação de objetivos	Objetivos gerais
			Objetivos específicos
			A investigação: o fenómeno leitor
		Delimitação temática	A leitura como fenómeno transversal
			A rede de Universidades Leitoras
			Multiplicidade de tipos e fontes documentais
		Delimitação documental	Biblioteca: monografias
			Hemeroteca: jornais e revistas
			Fonoteca: documentos sonoros
			Fototeca: fotografias
			Videooteca: vídeos
			Seção de documentos: informes, recortes, demandas solucionadas, etc.
		Delimitação de recursos	Recursos humanos
			Recursos metodológicos
			Recursos tecnológicos
			Recursos materiais
		Delimitação metodológica	Identificação, seleção e aquisição dos documentos e a informação
			Tratamento e análise documental
			Resultados e novos produtos informativos
			Consulta da documentação
		Delimitação de serviços	Difusão de documentos primários
			Difusão de documentos secundários
			Serviço de DSI (Difusão Seletiva da Informação)
			Análise da possibilidade de inclusão no marco da REDE de Universidades Leitoras: integração num Sistema Documental Inter-universitário (SDI)
	Estrutura do Centro de Documentação a desenhar		Organograma: órgão executivo e membros colaboradores e assessores (especialistas em Educação, Biblioteconomia e Documentação e por áreas temáticas)
			Redação de um regulamento próprio
		Estabelecimento do desenho teórico do Centro	Processo de informação
			Desenho documental
			Desenho de soluções tecnológicas

Cont.

FASE II DESENHO E REALIZAÇÃO DO PLANO DE ATUAÇÃO	Redação de um informe para a implantação de um Centro de Documentação para o estudo da Leitura	Definição de Centro de Documentação	
		Prolegômenos do Informe	Causas
			Objetivos
			Metodologia
			Definição do Centro de Documentação proposto
			Modelo global
			Modelo flexível
			Modelo realista
			Aplicação das tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)
			Modelo funcional
			Modelo sistêmico: O Centro de Documentação como subsistema de Informação
		Organização teórica do Centro de Documentação proposta	Organização e fases de cada uma das tarefas por ordem cronológica
			Identificação de cada trabalho para cada uma das pessoas do Centro
			Estabelecimento de canais de comunicação dentro do Centro de Documentação
			Atividades do Centro
	Definição dos métodos de trabalho		
Atividades e desenvolvimento técnico do Centro de Documentação	Tratamento da documentação		
	Tecnologias da informação		
	Recursos existentes		
	Recursos necessários para a implantação		
	Pressuposto		
Orçamento e estudo de viabilidade	Fases de implantação (calendário realista)		
	Objetivo para cada uma das fases		
Cronometragem do processo de implantação	Possíveis incidências e soluções		
	Pessoas e serviços implicados		
Integração no Sistema de Informação das Universidades			

Cont.

FASE III EXPLICAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DO DESENHO	Apresentação do projeto	Apresentação do Projeto de Desenvolvimento às autoridades universitárias para sua aprovação		
		Rentabilidade para a instituição universitária		
		Princípios	Incorporação no Sistema de Informação Global Universitária	
			Funções	Apoio à docência
				Apoio à investigação
	Aprovação do projeto	Viabilidade do projeto	Suporte da imagem universitária	

Cont.

Diffusão do projeto aprovado			
FASE IV: IMPLANTAÇÃO DO PROJETO	Fase de informação e formação	Gestão de Pessoas	Especialista em Documentação
			Conhecimento das técnicas documentais
		Resto do pessoal	Cursos de formação: organização e gestão de centros de documentação
			Elaboração de pressuposto
			Obtenção de recursos técnicos e materiais
	Fase de organização e desenvolvimento técnico do Centro de Documentação	Organização do Centro de Documentação	Fases de trabalho e dotação orgamntária
			Atribuição de tarefas às pessoas
			Estabelecimento de canais de comunicação
			Visitas a outros Centros similares
			Aquisição de documentos
	Atividades e desenvolvimento técnico	Atividades do Centro	Tratamento documental
			Diffusão da informação
			Diffusão e publicidade do Centro
			Controle e avaliação
			Identificação de fundos documentais
		Método e tratamento da documentação	Identificação de instituições produtoras da informação (internas e externas)
			Identificação de distribuidores da informação (bases de dados, CD-ROM, tele-documentação e por rede)
			Aquisição de informação bibliográfica atualizada em Leitura como fenómeno transversal
			Identificação dos brokers de informação no contexto leitor
			Assinatura alistas de correio especializadas em Educação, Documentação e outros campos afins
			Edição digital de determinada informação
			Confecção de página web
			Realização de bases de dados internas

Cont.

Difusão do projeto aprovado				
FASE IV: IMPLANTAÇÃO DO PROJETO	Fase de organização e desenvolvimento técnico do Centro de Documentação	Atividades e desenvolvimento técnico	Método e tratamento da documentação	Operações de tratamento da documentação: a análise documental
				Descrição física
				Catálogo (ISBD, etc.)
				Indexação: Confeção de um tesouro para o fenómeno leitor
				Classificação temática
				Resumo analítico
				Modelos de formulários de petição
				Comunicação dos próprios documentos primários
				Boletim de aquisição
				Novidades
	Bibliografia retrospectiva			
	Bibliografia analítica			
	Boletim de resumos			
	Boletim de sumários, etc.			
	Difusão seletiva (DSI)			
	Fichário de demandas e respostas			
	Fichário de resultados			
	Modalidade de conexão a redes telemáticas			
	Hardware			
	Software (gestores documentais, bases de dados, etc.)			

Cont.

FASE V: REVISÃO E CONTROLE DO RENDIMENTO	Técnicas de controle e coleta de dados dos pontos críticos	Acerca do Centro de Documentação em geral	Aspectos regulamentários e organizativos
			Atualização de recursos
			Formação contínua
		Acerca do tratamento da documentação	Atualização da informação
			Revisão de atividades
	Análise dos dados coletados: Matriz DAFO	Debilidades: Elementos a intensificar Ameaças: Elementos problemáticos Fortalezas: Elementos seguros Oportunidades: Elementos potenciais Correção da norma ou procedimento seguido Retirada da norma ou procedimento e substituição por outra	Revisão de operações de entrada, análise e saída da documentação
	Soluções alternativas		
	Redação de uma Memória Anual		

Fonte: Própria e adaptação de E. Nuñez, M. de la Moneda e M^a A. García1

Traduzido por Me. Tânia Mara Goellner Keller

Referências

CHAN, L. M. *Cataloging and classification: an introduction*. 2. ed. Nueva York: McGraw-Hill, 1994.

LÓPEZ YEPES, J. Qué es la documentación. In: LÓPEZ YEPES, J. (Comp.). *Fundamentos de información y documentación*. Madrid: Eudema, 1989.

———. Hacia una teoría de la documentación. In: *Manual de información y documentación*. Madrid: Pirámide, 1996.

LÓPEZ YEPES, J. Bases para la planificación de un centro de documentación en la agencia de publicidad. Ibidem, p. 215-220.

MATTERLART, Arnaud. *La comunicación-mundo*. Historia de las ideas y de las estrategias. Madrid: Fundesco, 1993.

PINTO MOLINA, M. *Análisis documental: fundamentos y procedimientos*. Madrid: Eudema, 1993 (Eudema Universidad: Manuales. Documentación).

ROWLEY, J. E. *Organising knowledge: an introduction to information retrieval*. 2. ed. Aldershot: Gower, 1992.

TAYLOR, A. G. *The organization of information*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, 1999.

VALLE GASTAMINZA, F. del. Las funciones documentales: tipología de centros y servicios de documentación. In: LÓPEZ YEPES, J. *Fundamentos de información y documentación*.

WYNAR, B. S.; TAYLOR, A. G. *Introduction cataloging and classification*. 8. ed. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, 1992 (Library Science Text Series).

Lendas tradicionais e lendas urbanas: uma revisão conceitual

Eloy Martos Núñez

Apresentação da questão

A temática das chamadas “lendas urbanas” conheceu nos últimos anos um florescimento, quanto por motivos acadêmicos como extra-acadêmicos. Apesar disso, a literatura crítica gerada tem sido desigual, salvo algumas exceções no âmbito espanhol, como a que se deve a críticos como J. M. Pedrosa.

As definições convencionais são de uma natureza bastante indeterminada:

As lendas urbanas são relatos pertencentes ao folclore contemporâneo que, em que pese conter elementos sobrenaturais ou inverossímeis, se apresentam como crônicas de feitos reais sucedidos na atualidade. Alguns partem de feitos reais, mas esses são exagerados, distorcidos ou misturados com dados fictícios. Circulam boca a boca, por correio eletrônico ou por meios de comunicação como imprensa, rádio, televisão ou Internet. Costumam ter como fundo uma “moral de uma história”.¹

¹ Disponível em: http://es.wikipedia.org/wiki/Leyenda_urbana

Diante dessas pré-concepções ou descrições, em suma convém dizer que a lenda urbana contrasta com a lenda tradicional em dois pontos que estão relacionadas entre si:

- 1 'A lenda tradicional está unida à “linguagem das vinculações” (Honorio Velasco), enquanto a lenda urbana “foge” da vinculação.
- 2 Por isso mesmo, a lenda se postula como um discurso verdadeiro, verídico, que pode ser objeto de “ostensão” (se assinala ou mostra o vestígio tangível com que está relacionado o relato, p. ex. La Campana de Huesca). A lenda urbana, ao contrário, é o reino do “fake-lore”, das novas versões, das misturas, falsificações e todo conjunto de hibridações que pouco tem a ver com a tradição e mais com o que se chamou de “pós-modernidade”.

As lendas urbanas sofrem do essencial das lendas tradicionais: sua “ancoragem” a espaços, tempos ou “cronotrópicos”, seguindo Bakhtin.

O tempo ou o lugar mítico é o que assinala o âmbito do *genius loci*: o monstro em seu açude; a harpia ou a ave mitológica em seu ninho escarpado; a guaxa asturiana na caverna; a serrana em seu momento, espaços todos reconhecíveis, que quase sempre mantém uma continuidade com o presente. Ao contrário, na lenda urbana, a vinculação fica manchada, evanescente. O que se conta passa, na verdade, em qualquer lugar do mundo, em qualquer curva de qualquer autopista etc.

Na verdade, essa visão da lenda tradicional justifica-se, como já sabemos, por uma morfologia religiosa. Eliade já traçou perfeitamente a divisória entre o sagrado e o profano, e R. Otto descreveu a experiência religiosa como um submergir-se no *mysterium tremendum*. Esse mistério assustador e que deslumbrava o “devoto” (assim como Moisés diante da aparição de Jeová) se situava ritualmente nas comunidades tradicionais, nos “extramuros” da cidade; ali, nos

descampados, nas paisagens “eremíticas”, apartados, é onde se sucediam os prodígios, onde viviam os *genius loci*, tanto os protetores quanto os destruidores, por isso as covas, lagunas, poços... suas correspondentes lendas são sempre nesse espaço que começa justamente depois da separação caos/cosmos.

A epifania é isso, em princípio, a revelação, o afloramento do sagrado (não esqueçamos que *fanum* também se relaciona com fanal), a iluminação em suma, e tudo o que não é esse espaço, é pro-fano, o que está “no exterior de”. O *fanaticus* é o cuidador, o velador desse espaço, onde se erige o santuário, que não é somente uma forma física (um *templum*), mas, diante de tudo, é um espaço sagrado delimitado ou “traçado” pela divindade.



Os monstros e as excentricidades de muitas lendas urbanas falam de um mundo de secularização do sagrado, onde esses umbrais foram apagados e o sagrado e o profano (o tempo, o espaço) se misturaram. Por exemplo, o monstro “ubíquo”, que invade qualquer lugar e de uma forma compulsiva e caótica, não é, sem dúvida, o agressor dos contos populares, que tem seu espaço (sua “esfera de ação”, diz Propp), e revela, sim, uma intenção *kitsch*, de efeitos, de atuação.

A moda gótica, no mínimo, é consciente em toda sua estética do artificioso e do híbrido de seus ícones. Os promotores das lendas urbanas, pelo contrário, não praticam nem a mínima “suspensão da credibilidade”, não procuram, como Bécquer em suas lendas, dotar seus relatos de um “equipamento” e de uma ambientação que as façam plausíveis.

São simplesmente rumores, boatos, histórias curinga, que são contados em qualquer lugar e que necessitam da internet para estender-se como um fio de pólvora.

A lenda urbana e sua confrontação com a lenda tradicional

A prova de que a lenda urbana é um discurso deslocado e, portanto, não uma lenda tradicional *stricto sensu*, é que não se podem aplicar os conceitos clássicos.

Assim, o conceito de “tipo” é demasiado abstrato, vive com frequência em catálogos amplos e índices folclóricos, e também não é determinante a diferença conto/lenda. Na prática, tem de se estudar as histórias não só como signos, mas como forma pragmática, dentro da comunidade, em relação à sua transmissão e a outras relações que estabelece com outros usos (vestuário, música, patrimônio material).

Além disso, há diferenças segundo os gêneros: os que compõem *fabulats* (Von Sydow) são distintos dos que fazem *novellats*, anedotas ou piadas, se usam em outras ocasiões e diante de distintas audiências.

Assim, os contos curtos se diferenciam dos contos complexos. Além disso, há necessidade de cuidar as inferências: por exemplo, o conteúdo do *folktale* da tradição oral europeia e distinto ao das coleções literárias de contos curtos e fábulas orientais.

O *ecotipo* é um tipo arraigado numa comunidade ampla, ou seja, um tipo igual a um santuário que se distingue, segundo manifesta W. Cristhian, “pela devoção das pessoas e não por uma característica histórica ou artística inerente ao edifício ou à instituição”. Aqui também devemos dizer que o essencial é seu acolhimento pela comunidade. Ingenuamente, imagina-se que uma tradição é propriedade de todo mundo, que todos podem intervir nela. Nada mais distante da realidade. Intervém o critério de autoridade, dos “sábios” reconhecidos, que são muito poucos.

No caso das crianças, também algumas mulheres são reconhecidas assim. Von Sydow distingue entre *active tradition carriers/traditors/* e *pasive tradition carriers*. Um narrador tradicional é um especialista que tem um repertório limitado, e que é incitado por uma audiência e por narradores passivos que conhecem seus contos. Estes, quando o transmissor oral de lendas de um distrito desaparece, talvez assumam seus contos, mas respeitando o essencial, inovando pouco, pois os *pasive tradition carriers* corrigiriam qualquer desvio, se bem que há alterações também ocasionadas por falta de memória ou por gostos pessoais.

Dessa forma, “a tradição de uma comarca ou região é a combinação da tradição de várias de suas zonas”. Nem os contos mais velhos se encontram em todos os distritos, mas num número limitado de lugares. Os narradores de um determinado conto são, como muitos, um por mil. Além da esfera comunitária, há uma restrição pela função: os lenhadores, caçadores etc. têm suas próprias *memoratas*, de maneira que o abandono de uma função ou sua transformação (o arrieiro,

o lenhador, o caçador...) corta com frequência o veículo natural das histórias que circulavam nesse âmbito específico.

A diversidade é grande não somente porque distritos diferentes oferecem repertórios diferentes, senão porque um mesmo tipo pode oferecer subtipos específicos, “ecotipos”, em distritos diferentes. Quanto aos demais, “as fronteiras políticas não impedem a difusão da tradição”. Quando um narrador importado introduz um “ecotipo” alheio, entra em dinâmica com o próprio da zona e, às vezes, se fundem. Se é muito estranho, desaparece, mas se não, é aclimatado ou convertido num “ecotipo próprio”.

Subsiste ecotipo de um mesmo tipo quando houve separação de um povo (indo-europeus). Acontece também que nas conquistas o povo indígena termina por impor suas tradições, pois os conquistadores estão mais ocupados do momento (épica heróica) e não costumam estar em boas condições de transmitir suas tradições. Por isso, na Suíça a tradição é celta por mais que a linguagem seja alemã. Como resultado, se um conto ou lenda não foi regionalizado ou “ecotipificado”, pode ser indício de ser recente ou de ter sido apreendido na literatura escrita. Na Escócia e na Irlanda, a tradição é muito ativa porque há contadores profissionais. As fronteiras são distintas para cada gênero de tradição.

As lendas só são atuais se seguem dividindo as crenças que subjazem nelas, ou se há crenças análogas ou que podem cativar a fantasia ou agradar (p. ex. o episódio das armas no Cid cativava a imaginação na Idade Média, mas hoje não, prefere-se o novelesco ao heróico). A atualidade desgasta, deixa obsoletas certas tradições, como as lendas históricas, que têm de se revestir desse halo novelesco para interessar, assim como captaram os escritores românticos. Todo conto ou lenda sofre um processo de contextualização.

É oportuno lembrar como Pausanias, em sua descrição da Grécia, afirma que um mesmo mito tinha versões muito

diferentes em Polis. De forma que a diferença entre conto e lenda diminui com relação a este ponto. O fato de que a lenda se desenvolva como uma linguagem da vinculação, não seria mais que o final desse processo e as mudanças (final nem sempre feliz, herói ao qual sobrevivem coisas, não que as procura, etc.) não seriam mais que a transformação realista dos materiais do mito, ou seja, a “contextualização é um aval de antiguidade e de autenticidade”. Quando esta não existe em absoluto, trata-se, então, de um conto moderno ou livresco.

Aplicando-a a um mito extremamente universal, a “Serrana de la Vera” seria a ecotipificação de um conto de gigante ou *genius loci* das montanhas (serrana), uma adaptação ao lugar (o da besta etc.), o que já no Arcipreste de Hita aparece como uma história de uma mulher selvagem com uma força extraordinária e de comportamento descomedido/grotesco.

Por conseguinte, e é por aí que vamos, se não há um discurso da vinculação, a lenda perde sua raiz, faz-se não só uma história “voadeira”, como dizia Ana M. Matute sobre os contos, mas uma história “falaz”.

Internet à luz de Bakhtin

Bakhtin analisou, no seu livro emblemático *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, os componentes do que ele chamou a cultura popular “cômico-carnavalesca”, que exemplificou no carnaval, mas que, na verdade, cobria uma ampla gama de formas e de atividades que tivessem precisamente essa cosmovisão.

Com pleno acerto, podem-se validar essas teorias com relação a “artefatos culturais”, como é o próprio Quixote, onde noções como “polifonia” ou “dialogismo” receberam todo seu significado. Uma obra de arte como o Quixote é, usando a expressão do filósofo Gustavo Bueno, um “engenho liberal”, um dispositivo para promover a liberdade. A indústria do en-

tretenimento encontrou na narração e no jogo e, em particular, no “esotérico e fantástico/fantástico” uma ampla faixa de consumo, à qual responde intensamente esse interesse pelas lendas urbanas.

A internet, cujas origens funcionais são evidentes, hoje já não é mais um artefato para a defesa, tampouco – em que pese a sua importância para a ciência – uma plataforma para a representação e difusão do conhecimento, ou pelo menos não apenas.

A internet se acomoda perfeitamente à descrição que faz Bakhtin da cultura da praça pública, em toda sua dialética e em sua variabilidade. O permanente “cruzamento de conversações” realmente converteu a internet num lugar onde se misturam entre si discursos muito diferentes e dá sentido, pois, ao que se chamou de “leitura dialógica”, “intercultural” etc.

É importante lembrar que Bakhtin definiu uma “topografia da cultura popular” e contrapôs alguns eixos, o “superior/espiritual” vs. o “inferior/material”. De fato, as formas livres e exuberantes de expressão produziram uma eclosão de manifestações nesse sentido. Por exemplo, as páginas eróticas/pornográficas, ainda que em grande medida seja um fenômeno mediado por interesses econômicos, ressalta-se que são um fenômeno mundial que está afetando não apenas a permissiva cultura ocidental, mas, inclusive, aquelas sociedades de maior restrição moral, como as sociedades islâmicas, onde os vídeos em *youtube* de pessoas que falam francamente desses temas esquartejam tabus de séculos.

A internet também promove a cultura carnavalesca do *double*, a duplicidade de identidade, com o sistema de *nicks*, identidades virtuais, redes etc. O internauta escolhe quem ele quer ser, sua vicissitude, como em *Second life*, de modo que estamos diante da cultura do simulacro.

A rede não é, portanto, um simples “oceano de informação”; configura-se, sim, como um grande mercado, onde as pessoas, a mercadoria e os “artefatos” fluem permanentemente num ciclo contínuo, como o da festa, pois a rede não assume nenhuma forma uniforme de organização da atividade, calendários etc., nem há nenhuma cultura comum ou *koiné*, salvo que entendamos, por isso, a hegemonia cada vez mais em questão da cultura ocidental.

Como em todo mercado, os contadores de contos e suas fábulas não podem faltar. A rede está cheia de jogos e de histórias, os dois elementos universais por onde circula o pensamento simbólico.

As lendas urbanas, os *spam*, os rumores etc. são essas novas “mitologias de internet”, histórias desvinculadas de lugar e de referente, onde se produziu a suspensão de credibilidade, cibertextos de uso basicamente lúdico etc. Apesar disso, diferencia-se da narrativa tradicional em que não se submete ao esquema “principio + nudol + desenlace”, geram-se novos algoritmos, com presença, por exemplo, do fractal.

A internet representa também o pensamento não linear, as sagas, as séries, os fãs, ou seja, a conversação ou a retroalimentação é o que importa, vem a ser um jogo recursivo que não tem um começo e um fim claros. O que importa são os fluxos, já não existe a cadeia clássica, onde há um autor unidirecional e receptores passivos, mas há “escredutores”, de autoria cooperativa e coletiva.

Em resumo, se o leitor do século XXI, seguindo a A. Piscitelli, tem de ser “polialfabetizado, híbrido e anfíbio”, as lendas urbanas exemplificam esse mundo de linguagens que se superpõem (texto, imagem, narração fílmica etc.), de hibridação de tradições que vão da narrativa jornalística de sucessos ao *remake* de mitos clássicos e, portanto, de um mundo a cavalo entre a cultura letrada, mesmo sem sabê-lo, e a cibercultura.

As lendas urbanas não são simples relatos, senão discursos “ostensivos”: são feitos para serem “jogados”, como um jogo de rol, para formar parte de discursos organizados em torno das performances,² representações, jogos, bate-papos etc.

Conclusões

Certamente, uma lenda urbana não tem de ser à força uma lenda com todos os predicamentos de uma lenda tradicional.

O problema é que a lenda tradicional conduz, de uma forma ou outra, a uma visão do património intangível da comunidade, mesmo quando se tratem de formas enviesadas, por exemplo, re-elaboraões românticas.

A lenda urbana, ao perder o mais substancial, que é a linguagem das vinculações e sua propensão à “verdade”, ao comentário etiológico que explica coisas, eventos ou realidades próximas ao público, se converte em um exercício de fabulações não menos disparatadas que aquelas que pretendiam desterrar o pai Feijóo.

Também é verdade que o cinema, por exemplo, dotou essas lendas de novos recursos retóricos, como, por exemplo, o uso do “pseudo-documental” ou da “docuficção”. Misturou uma história fabulosa em sua raiz com muitas outras rami-

² P. Gutiérrez Monclus e J. Pujol Tarrés ressaltam que a noção de *performance* enfatiza como nossas ações cotidianas são gerativas da norma social, ou seja, geram uma identidade cultural, como ocorre atualmente com as expressões juvenis. É significativo, a este respeito, que essas comunidades não se articulem por fatores econômicos ou de classe social, mas, ao contrário, por afinidades de gênero, raça, profissão ou inclinação (Butler, 1990). Com isso, dê-se entrada a um novo elemento: o ativismo (ciber)cidadão que cria novos espaços de expressão. A virtude de tudo isso é que podemos, como queriam os ilustrados, ajudar a modelar a mente com práticas letradas libertadoras, pois, segundo Olson, a mente é, em parte, um artefato cultural, um conjunto de conceitos, formado e modelado no contato com os produtos de atividades letradas.

ficações que procuravam dar-lhe verismo: é o caso de filmes como *A bruxa de Blair*, *Montruoso*, *REC*...

Não obstante, substituir o “pavor” sagrado (Otto) pelo grotesco ou bizarro não soluciona o problema de deslocar as lendas. Freddy Kruger está nessa mítica rua de Elm Street, que, na verdade, é um lugar comum de pesadelos de um adolescente, de qualquer adolescente do mundo ocidental.

Certamente – e isso demonstrou Pedrosa – as fontes mitológicas e literárias de muitas dessas lendas urbanas são inegáveis, mas a esses relatos lhes sobra banalização e lhes falta a construção artística que está na base tanto do folclore como da boa literatura. O que emociona no *O senhor dos anéis* ou de muitos mitos cosmogônicos é o poder de suas imagens, bastante distante dos crocodilos albinos dos sistemas de esgoto de Nova York,

Por desgraça, e isso é algo já experimentado pelo romantismo, o fantástico deriva em fantasioso; o imaginário, em pitoresco, o que corresponde à “experiência que corre de boca em boca”, se transmuta na última ocorrência ou tolice, que, semelhante ao *spam*, pretende inundar toda a rede e a mente de muitos adolescentes ávidos de experiências.

O medo, como *leit-motiv* de tantas lendas, pode ter ou não um argumento desenvolvido, mas é sempre coerente, sempre tem uma ilação com o âmbito em que surge essa experiência que dá origem à lenda.

Também é discutível que uma lenda se componha de uma (re)mistura de textos e de tradições recolhidas quase ao azar. De fato, mais do que uma lenda urbana tipo cabe falar de amálgamas, ou seja, de diretrizes distintas, tanto quanto de focos de expansão da mesma.

Contrariamente ao que se acredita, não tem importância excessiva o grau de crença do transmissor, ainda que isso dê uma tonalidade mais ou menos acusada, ao apreciar-se distanciamento, ironia, ou, ao contrário, fervor. Seja a visão

“naif” de um santeiro ou a réplica irônica de uma pessoa culta, seja parte de uma novena ou de uma versão que possamos considerar uma “anti-lenda” (Cf. Feijóo), o que importa é a transmissão da história da maneira menos desconexa, com a maior eficiência possível, ou seja, que a lenda seja uma construção artística ancorada no imaginário de uma comunidade, na potência criadora de um povo (Castoriadis), mais do que uma soma de excentricidades ou de boatos difundidos pela internet.

Isso não obsta para que defendamos uma visão plural da lenda. De fato, seguindo a teoria de Linda Degh, na tradição não há uma simples transmissão de um só nível ou canal, como supunham os românticos. Longe de perpetuar-se em uma cadeia sensível, o que passa de uma geração a outra é uma história que se transmite em diversos âmbitos e registros, desde a alusão solta à história mais ou menos travada, até chegar a uma forma canônica, com suas variações, formas apócrifas, diversificação textual...

É o que Linda Degh chama de a “transmissão multiconduto” que se nutre do dialogismo ou de polifonia inerente à lenda, mas que é mais um cruzar de “discursos”, buscando sínteses sempre novas e enriquecedoras, mais do que um simples exercício de inventar disparates.

Além da existência de autênticos especialistas ou transmissores das lendas, há que se levar em conta a “execução” ou “interação comunicativa”: assim, as *chimerats* e *novellats* (contos complexos) são gêneros longos, que não podem inserir-se na conversação. Requerem certa calma, repouso, que a audiência possa parar para ouvir. Tampouco vale sempre o narrador passivo, é o “traditor” o único capaz de contar bem a história.

A forma legendária se conta com um estilo e em circunstâncias distintas às de um relato multiepisódico. Igual aos que os contos burlescos (*joculats*) podem adornar a conversação.

Em concreto, Abrahams fala sobre a orientação do discurso, para o lúdico, (p. ex. adivinhação, duelo verbal), a piada, a conversação (p. ex. o provérbio, a alusão legendária...) ou a ficção, se bem que essas categorias fazem parte de um contínuo, mais do que de compartimentos estanques.

Por exemplo, uma lenda enquadra parte de uma conversação e segue como uma ficção. Sobre a difusão, deve-se partir da ideia de que costumava ser muito limitada, com exceções, como a *Ruta de la Plata*, no ocidente peninsular, ou a emigração, que implicavam pessoas que levavam contos, canções ou romances de um lado para outro. O arrieiro, por exemplo, é outro personagem emblemático, como demonstrou J. M. Pedrosa. Dependia também de que ao se difundir se constituísse em um ecotipo novo ou se fundisse com outro da região depositária, como é o caso das lendas, de filiação celta, das cidades submersas.

Com relação aos tipos supostamente autóctones, mais que procurar uma forma primeira originária e uma zona pontual de origem, há que se procurar as áreas em que funcionam os distintos subtipos e ver quais as relações que se estabelecem. Por exemplo, a Serrana de la Vera como um subtipo de gigante da área norte e ocidental da Espanha, o qual pode ajudar a traçar um perfil mais correto. Portanto, o estudo (inter)regional é o enfoque acertado, e é o que fizemos ao analisar as Damas brancas como ecotipo da Baixa extremadura.

Outro tema são os mecanismos de perpetuação e de reprodução cultural que estão em perigo. Somente se transmite bem onde os narradores especialistas seguem no auge; na Espanha atual, o narrador especialista decaiu, nem abunda. Tampouco as mulheres se dedicam a contar histórias nem a rememorar experiências; a aceleração histórica impede esse momento de calma ou de repouso em que a linguagem ritualizada da tradição cobra sentido.

Resumindo, “os *mass media* são os novos oráculos da experiência e de veículos da socialização”. O enunciado também se ressentia não apenas da perda da memória e da palavra tradicional, senão da perda da semiose ritual que implicava um certo cenário: não se pode contar um conto de aparecidos num contexto atípico. Certamente, a tradição já contempla desde textos de interação imediata até textos com um emissor mais definido e distante, que narra histórias complexas (c.f. *Don segundo Sombra*), que se acercam mais ao literário.

Em sua essência, “a lenda é um discurso aberto e que se transmite por esquemas temáticos, fragmentários” (em construção pela comunidade), “vinculado a um contexto específico, e liminar” (entre alguns gêneros e outros, gêneros longos e curtos, palavras e ritualização). Tudo o que explica bem a sua simplicidade e instabilidade estrutural e retórica, ao contrário da “firmeza” que têm as modalidades como o conto maravilhoso ou o romance, e seus recursos retóricos já decantados na tradição (formalidades, numerações, antíteses, paralelismos).

Efetivamente, a lenda é um discurso liminar e em construção, uma miscelânea ou uma espécie de silice que, moldada de um modo ou de outro, cristaliza em formas muito distintas e singulares, de têmpera, de consistência e de beleza muito variadas, mas onde sempre é possível apreciar a qualidade do vidro. E isso quer dizer que, algumas vezes, se dividirão em fragmentos desconexos que o povo conserva a propósito de determinados lugares e feitos, que, com o tempo, se encadeiam num argumento estruturado; outras vezes, sua origem estará em sucedidos (*memoratas*) ou sucedidos mais ou menos particulares (em torno de casas encantadas, amores de personagens históricos locais, casos “curiosos” etc.) os quais entram em processo de tradicionalização.

Em outras ocasiões, o que se fará é importar ou tomar emprestados materiais fabulares de extramuros, que se

adaptarão como próprios, a favor dessa lei, bem descrita por Van Gennep, da localização ou individualização de um fato legendário (v.gr. as lendas de santos dão boa conta deste tráfico de um mesmo acontecimento legendário, como o cruzamento milagroso de um rio, atribuídos a santos e veneráveis de um sem-fim de localidades).

Assim, em lugar da lenda teria de se falar melhor de uma gama ou de um leque muito extenso e maleável de formas, que se acercam, algumas vezes, à anedota e à anedota de casos e, outras vezes, ao romance curto e ao conto literário de execução mais artificiosa. E também de vias formais, pois no mesmo encontramos a lenda no molde de uma narração oral ante um auditório, de uma canção, de um romance ou quadra, num recitado de salmo, ou como elemento enxertado no marco de uma conversação, predicação religiosa ou discurso de qualquer classe, ou por meio de uma dramatização, procissão ou outra expressão ritualizada.

Por isso, formas não literais são permitidas (sucédidos, alusões, anedotas, toponímia...) ou se dá liberdade para que o escritor as recrie em versões já muito literárias, pois provavelmente Bécquer não dispôs, com relação a suas lendas, de fontes textuais tão claras ou moldadas como as que pudesse manejar, por exemplo, Fernán Caballero sobre seus contos de encantamentos ou nosso Vicente Mena com relação às versões que recria.

De muitas lendas, o que fica é uma vaga silhueta dos acontecimentos, o nome de uma rua, uma alusão ou tópico de conversação que nunca chegou a ser objeto de composição, ao contrário do conto maravilhoso. Por isso, por estar no cruzamento do oral e do escrito, do tradicional e do literário, dizemos que é um discurso liminar e em construção. Apesar disso, todas as produções têm como denominador comum sua vocação não ficcional senão histórica, e, nesse sentido, seu funcionamento é análogo ao do mito primitivo, ou seja, não somente é uma história, mas a uma realidade vívida.

Assim, temos o caso do sucedido ou da anedota paratradicional (chamada também “memorata”, segundo o termo inventado por Von Sydow), que se caracteriza por não ter uma intenção literal, por estar aberta em sua composição e apontar indistintamente a uma forma oral ou escrita; o que temos chamado “paleolendas” se diferenciaria no que têm uma intenção de literalidade, sua forma normal é a oral e sua composição tende à abertura, à diferença das neolendas, que tendem a se fixar ou se fechar quanto ao seu significado e ao seu significante (por isso, se prestam mais a uma transmissão bíblica).

Nós nos damos conta de que as diferenças entre paleolenda e neolenda têm a ver com o que H. Gunkel já dera conta ao diferenciar as lendas primordiais das lendas de patriarcas na Bíblia: o eixo da “lenda velha” é o numérico imerso no cotidiano (v. gr. os seres mitológicos passeiam familiarmente entre as pessoas), e é sobre essa força sagrada sobre a qual gira a ação, tal como passa nas lendas de cadáveres; por contra, o centro da trama nas “lendas novas” são os assuntos humanos e o sagrado aparece ou se instala de forma excepcional dentro do histórico.

Além disso, a lenda nova tem um claro sentido apolo-gético, busca mover o receptor numa direção determinada, fazer-lhe cúmplice ou testemunho do narrado, exagerando e ampliando, por isso tudo, o que dê crédito à história; é como um “conto de tese”, um exemplo, de forma que o discurso narrativo e o didático se enredam, ao contrário da lenda maravilhosa arcaica, que é alheia a este fim, porque se instala no mundo do mito. Por tudo isso, muitas lendas marianas recentes se correspondem mais a esse padrão, enquanto que as tradições de ánimas, os tesouros ou as referidas a seres extraordinários encaixam mais no primeiro modelo.

Como consequência de tudo que foi argumentado, as lendas urbanas não seriam narrações no sentido exato de

tais lendas ou contos, no sentido mais etimológico do termo, de histórias iluminadas no “círculo” ou no “concílio” de uma comunidade pré-delimitada, mas, em todo caso, seriam narrações para-tradicionais orientadas e para novas formas de socialização, como as que hoje avançam entre os jovens e na internet.

O papel humanizador e compensador da educação estética

Diante dessa realidade banalizada e medonha que representa com frequência as lendas urbanas, e que esconde uma sociedade infantilizada (V. Verdú), ávida do mistério e do pitoresco, nem tudo está perdido. Mas para isso é necessário começar a desmontar as argúcias desse grande Matrix em que vivemos. Como em “Los ladrones de cuerpos” (Os ladrões de corpos), o “capitalismo de ficção” nos sequestrou e nos deu uma identidade postiça, a de clientes submissos; e como em *Desafio total*, implantou recordações e cenários que não são os nossos.

Os nossos não são as banalidades e *bizarrerries* dessas lendas neo-urbanas senão nossa amplíssima tradição folclórica e mitológica, nossa própria riqueza cultural, pois monstros, fadas e fantasmas os temos de todas as classes, como já dissera García Lorca, em sua conferência do ano 33, sobre as canções de ninar infantis, a propósito das que assustam crianças e bichos-papão. Já vale, pois, com os mascotes ou os que assustam crianças desses relatos para fanáticos. Tem de se reivindicar o autêntico patrimônio cultural, a fantasia de qualidade, e estacionar um pouco essa imagem do “herói descerebrado” que inunda esse tipo de relatos.

Só assim, com uma educação literária e artística, nos salvaremos dessa sensação de assistirmos impotentes a um circo de pirados.

Assim, tomara que as histórias genuínas sigam passando de boca em boca, de página em página, de tela em tela, como frutos de um imaginário popular e literário que nos faça pensar e interrogar-nos sobre a realidade. E que saibamos distingui-las de “todo o outro” e não caiamos agoniados sob o peso do mercado desse capitalismo de(da) ficção e essa onipresença da banalização narrativa.

Traduzido por Me. Tânia Mara Goellner Keller

Referências

CARDEÑOSA CHAO, Bruno. *Mentiras populares. Leyendas urbanas y otro engaños* (Espejo de tinta), 2008.

DUNDES, Alan. *Bloody Mary in the Mirror. Essays in psychoanalytic folkloristics*. Jackson: University Press of Mississippi, 2002. p. 76-94.

GRANADOS MARTÍNEZ, Alberto. *Leyendas urbanas. Entre la realidad y la superstición* (Aguilar). Madrid, 2007.

HAROLD BRUNVAND, J. *Tened miedo... mucho miedo: el libro de las leyendas urbanas de terror* (Random House Mondadori). Barcelona, 2006.

HIJO, Tomás. *El libro negro de las leyendas urbanas, los bulos y los rumores mailiciosos* (Styria). Barcelona, 2009.

MARTOS NÚÑEZ, E. *El cuento y la leyenda*. Cepli, UCLM, 2008.

ORTÍ, A.; SAMPERE, J. *Leyendas urbanas* (Martínez Roca). Madrid, 2006.

PEDROSA, José Manuel; MORATALLA, Sebastián. *La ciudad oral. Literatura tradicional urbana del sur de Madrid. Teoría, métodos, textos*. Madrid: Consejería de Educación, 2002.

PEDROSA, José Manuel. *La autoestopista fantasma y otras leyendas urbanas españolas*. Madrid, 2004.

Incentivo à leitura: trabalho sem-fim

José Luiz Goldfarb

Pode parecer uma brincadeira, piada, ou mesmo utopia. Vou aqui apresentar o trabalho de uma empresa brasileira dedicada exclusivamente ao incentivo à leitura. Desde 2003 a empresa JL Goldfarb – Eventos Culturais incentiva a leitura, atuando atualmente em cinco estados do país por meio da elaboração, coordenação, implantação e avaliação dos seguintes projetos:

- 1 São Paulo Um Estado de Leitores (Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, através da OS – Organização Social de Cultura – Poiesis). Desde 2003, estado de São Paulo.
- 2 Letras de Luz (realização Fundação Victor Civita, patrocínio – via Lei Roaunet – Energias de Portugal EDP). Desde 2006, abrangendo os estados de São Paulo, Tocantins, Mato Grosso do Sul e Espírito Santo.
- 3 Rio Uma cidade de Leitores (Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro). Desde 2009, rede municipal de escolas e creches, ensino fundamental, da cidade do Rio de Janeiro.

Por meio de três principais vertentes, os projetos envolvem um vasto conjunto de ações interligadas que visam estimular o hábito da leitura por prazer: reforço de acervo literário; capacitação de multiplicadores da leitura; realização de eventos para a promoção da leitura, do livro e da literatura.

A JL Goldfarb, além dos projetos apontados, realiza também a curadoria do Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro, mais um projeto de estímulo à leitura.

Antes de abordarmos cada projeto individualmente, é interessante conhecermos um pouco das origens da JL Goldfarb. É uma empresa individual, que tenho a alegria de dirigir e que a cada projeto em que atua forma equipes ágeis e dinâmicas que cuidam do dia a dia das ações, obtendo excelentes resultados, atestados pela continuidade dos trabalhos em cada projeto, e na renovação de inúmeras parcerias que viabilizam os empreendimentos. Na verdade, tudo começa na nobre e quase extinta atividade de livreiro.

Livraria Belas Artes

- uma escola de vida

Eram os anos de 1980. Regressava do Canadá onde realizara meus estudos de pós-graduação em História da Ciência (McGill University, Montreal). Em São Paulo muitas iniciativas agitavam a introdução da nova área da história da ciência no país. Foi nessas reuniões que, conhecendo Mário Schenberg, comecei a dividir as atividades acadêmicas com a atividade de editor, para registrar e difundir o pensamento do grande mestre. Assim, nasce uma nova editora dedicada à área (Nova Stella Editorial) e já em 1985 assumia o comando da Livraria Belas Artes na avenida Paulista, uma pequena livraria à moda antiga, com o livreiro orientando a clientela sempre fiel... E foram então 18 anos à frente da Belas Artes,

até mudar de atividade com a JL Goldfarb em 2003. Mas foi mesmo uma mudança de atividade?

Ser livreiro à moda antiga permite que conheçamos profundamente o prazer pela leitura. Receber pessoas interessadas por livros e querendo orientação para adentrar nesse mundo foi uma escola de vida. E, sem dúvida, a maior lição foi entender os caminhos para aproximar um grande público ao prazer inesgotável da leitura descompromissada.

A Belas Artes tinha, obviamente, algumas características especiais; localizada numa esquina privilegiada da cidade de São Paulo, ao lado do tradicional cine Belas Artes e muitos bares e restaurantes que marcaram época na cidade. Esses aspectos geográficos faziam com que a loja estivesse frequentada quase todo o tempo em que estava aberta. A loja tinha um lema seguido à risca: “Aberta todos os dias do ano”. Sim, muito antes de o comércio começar a abrir aos domingos e feriados, a livraria era já uma opção de lazer literalmente todos os dias do ano. Este aspecto, obviamente, tornou-se conhecido do público e, assim, qualquer esquecimento de presente para um aniversário ou outra comemoração tinha endereço e solução certa. Em seus apertados 50 m² no térreo, mais o mezanino (que abrigou o primeiro café dentro de uma livraria em Sampa, espaço para exposições, promoções e mostras especiais – livros eróticos, russos, quadrinhos, história e divulgação da ciência etc.), a Livraria Belas Artes era mais que uma livraria, constituindo-se num verdadeiro espaço cultural da cidade. Ali o público tinha a oportunidade de encontrar, descontraidamente, com personalidades do mundo das artes, da TV, da política, líder de empresas, entre outros. E todos lá estavam para encontrar *livros*.

Nesse ambiente passei inesquecíveis e saudosos 18 anos de minha vida aprendendo a cada dia a arte de motivar as pessoas para a leitura. Antes de qualquer coisa, o segredo do livreiro é conversar com os frequentadores; o bom papo

era, sem dúvida, a marca registrada da Belas Artes. Falar da vida, da política, do futebol, dos amores, das alegrias e tragédias familiares, e nessas conversas sugerir sempre boas leituras, adequadas a cada situação. O acervo bem conhecido da loja (requisito essencial do livreiro, quase um jogo da memória, saber onde está cada obra e, claro, conhecê-la) permite andar pelos corredores e estantes encontrando sempre um gancho para oferecer aos frequentadores. Nessa atividade tive a oportunidade de entender a inibição, as barreiras daqueles que ainda não são leitores compulsivos! Esse era um grande segredo que seria de grande valor para minhas atividades futuras, trazer para o saudável vício da leitura aqueles que ainda não foram provocados pelo vírus que uma vez adquirido dificilmente nos abandona.

Obviamente, o livreiro não pode atuar sozinho, especialmente numa loja aberta todos os dias do ano desde o início da manhã até as primeiras horas da madrugada do próximo dia. Portanto, a Belas Artes foi também uma escola de trabalhadores de livrarias. Até hoje encontro meus ex-funcionários trabalhando pelas livrarias de São Paulo. Novamente um fator que iria muito auxiliar minha atividade de incentivo à leitura, especialmente no contato com as muitas turmas de multiplicadores que vamos formando pelo Brasil afora.

Porém, a cidade está sempre em transformação. E a partir do ano de 2000 a querida avenida Paulista viveu um período de decadência acentuada, especialmente no quesito segurança noturna. Como a Belas Artes tinha no lazer seu ponto principal, uma livraria “antididática” como muitos afirmavam, a diminuição do público noturno foi fatal. Havíamos sobrevivido ao nascimento das grandes redes de lojas e ao surgimento da venda *on-line* pela internet... No entanto, a insegurança para se caminhar sem rumo pela cidade foi um golpe fatal. No início de 2003 percebi que a Belas Artes não poderia sobreviver com sua missão principal, o estímulo

à leitura por prazer; teria de se tornar mais uma livraria atuando num nicho determinado, como, por exemplo, o livro didático. Para mim, tal mudança mostrou-se demasiadamente desinteressante! Decidi encerrar minha querida atividade de livreiro e dedicar-me integralmente à pós-graduação em História da Ciência na PUC-SP. Entretanto, o destino preparava grande surpresa e os livros nunca saíam de minha vida. Era o início das atividades da JL Goldfarb, minha dedicação ao estímulo à leitura por prazer em nosso país.

São Paulo um estado de leitores

Em 2003, a então secretária de Estado da Cultura de São Paulo Claudia Costin propõe ao governador Geraldo Alckmin o lançamento de um novo programa de governo para o incentivo à leitura por prazer: São Paulo um Estado de Leitores (SPEL). O governador abraçou a ideia e, no dia 23 de abril desse ano, o programa foi lançado. Quando convidado por Costin para assumir a coordenação do projeto, achei que não estava à altura do desafio. Como descrevi, já havia encerrado minhas atividades de livreiro e tinha a intenção de dedicar-me integralmente à vida acadêmica na PUC-SP. Claudia Costin, no entanto, sugeriu que visitasse o presidente do então formado Conselho Paulista de Leitura (para orientar o programa SPEL), o querido José Mindlin, que me recebeu em sua casa numa tarde de sábado de 2003. Em poucos minutos convenceu-me de que não havia muito que pensar: 18 anos à frente da Livraria Belas Artes seriam suficientes para que eu assumisse o desafio. Além disso, ele preveniu-me de que a tarefa era árdua e quase sem fim! Já estávamos, então, discutindo ações do SPEL naquela mesma tarde, caminhando pelos corredores de sua encantada e riquíssima biblioteca. Mindlin nessa tarde tornou-se mentor de minhas atividades voltadas ao incentivo à leitura. Uma honra, mas também

muito trabalho: não importa o quanto realizamos, José Mindlin sempre exigia mais!

Desde então o programa vem atuando em quase todos os municípios do estado de São Paulo: 115 municípios tiveram sua primeira biblioteca pública inaugurada (uma parceria com as prefeituras locais e empresas do setor privado); a biblioteca pública totalmente revitalizada (novamente uma parceria da prefeitura local e do setor privado); quatrocentas salas de leituras foram abertas na periferia da grande São Paulo (em hospitais, igrejas, penitenciárias, conjuntos habitacionais, entre outros locais), recebendo doações de livros obtidas pelo programa por meio de amplas campanhas de arrecadação junto a empresas e à própria população de São Paulo. Assim, durante esses anos o programa criou dentro da Sala São Paulo uma logística de arrecadação e distribuição de livros. Para consolidar e ampliar essa operação, o programa inaugurou uma sede própria na rua do Triunfo n. 301/305, um prédio a apenas um quarteirão da Sala São Paulo, sede da Secretaria Estadual da Cultura, recém-restaurado, com ótimas instalações tanto para a logística da arrecadação e distribuição de livros, como a acomodação de toda a equipe do SPEL. A inauguração da nova sede inseriu-se no conjunto de ações hoje realizadas pela Prefeitura de São Paulo, com apoio da Secretaria Estadual de Cultura, visando à revitalização do centro de São Paulo, particularmente o entorno da Sala São Paulo.

Além da arrecadação e distribuição de livros, que permite a renovação permanente dos acervos da quase totalidade das bibliotecas públicas do Estado, o SPEL instituiu diversas outras importantes atividades e ações visando à promoção da leitura e do livro junto à população de nosso estado, como Corredor Literário na Paulista, Site Leia Livro – uma comunidade virtual de leitores, Rua do Livro, Fóruns da Leitura, Concurso Literário História de meu Bairro/

História de meu Município, participação ativa em bienais do livro, entre outras). Ao lado de todas essas ações, o programa vem capacitando multiplicadores de leitura novamente por meio de várias parcerias com o setor privado, de modo que os livros distribuídos possam efetivamente circular pelas mãos da população, criando novos leitores em nosso estado, além de organizar fóruns e seminários voltados à capacitação de funcionários de bibliotecas públicas e comunitárias. Desde 2007, o programa passou a ser dirigido e administrado pela Organização Social de Cultura Poesis, permitindo a devida agilidade e transparência para otimização dos recursos arrecadados em parcerias com o setor privado, além das dotações da própria secretaria.

Letras de Luz

Em 2007 nasceu um novo projeto de incentivo à leitura no Brasil. Numa parceria inédita da Fundação Victor Civita e da Energias de Portugal EDP iniciou-se simultaneamente em quatro estados do país um conjunto de atividades coordenadas para despertar o interesse para a leitura por prazer: oficinas de literatura, apresentações teatrais de obras literárias e reforço de acervo de bibliotecas públicas.

O projeto Letra de Luz foi oficialmente lançado em 5 de março, num grande evento em São Paulo, no Museu da Língua Portuguesa. Animadas representações dos quatro estados integrantes do projeto – Tocantins, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e São Paulo – estiveram presentes numa festa concorrida que antecipava as ações do Letras de Luz.

Lançar um novo projeto de Incentivo à Leitura no Brasil é sempre motivo de profunda alegria. Lançar um novo projeto de Incentivo à Leitura num verdadeiro templo à palavra, o Museu da Língua Portuguesa, foi uma emoção ainda maior, pois demonstra explicitamente o objetivo primordial do pro-

jeto Letras de Luz: viajar o país, despertando nossos jovens para o universo mágico e engrandecedor da palavra escrita.

Foi nessa mesma Estação da Luz que há mais de um século chegaram levas de imigrantes provenientes de uma Europa abalada por grandes guerras e profundas crises econômico-sociais, sonhando no Brasil construir um novo mundo longe dos pesadelos deixados para trás, assimilando aos poucos a língua portuguesa, integrando-se, assim, à nova pátria brasileira. Muitos dos que estavam presentes no lançamento do Letra de Luz descendem dessas mesmas famílias, transbordantes de esperanças e, com o mesmo espírito, têm a coragem de sonhar a partida de um novo trem, agora no princípio do século XXI, que deixa essa Estação da Luz, o Museu da Língua Portuguesa, rumo à criação de cidades leitoras.

Equipes qualificadas e orientadas pela Fundação Victor Civita embarcaram nesse trem e em cada estação capacitam multiplicadores de leitura, provocando o surgimento de ações pró-leitura nas comunidades locais. As bibliotecas municipais e escolares têm seus acervos reforçados para fazerem ressonância à ação dos capacitadores. Esses atuam em duas vertentes: literatura, oficinas voltadas para professores, educadores, bibliotecários, lideranças comunitárias, e, paralelamente, a inovadora formação de *literatores*, profissionais do teatro capacitando grupos de teatro locais para a divulgação da leitura por meio do palco. O projeto Letras de Luz sustenta-se nessa tríptica base: reforço no acervo das bibliotecas, oficinas de literatura e de teatro. Com essas ações almeja-se despertar as comunidades locais para uma verdadeira mobilização, tendo a difusão do hábito da leitura por prazer como objetivo permanente.

O verdadeiro objetivo do projeto Letras de Luz são jovens descobrindo e deliciando-se com a energia transformadora da palavra escrita e impressa.

A experiência e tradição educacional da Fundação Victor Civita, o compromisso social do grupo Energias de Portugal, somadas ao engajamento efetivo das prefeituras de cada um dos municípios alcançados pelo Letras de Luz, tem garantido o sucesso pleno do projeto.

Pessoalmente sei que esse sucesso do Letras de Luz se deve, em grande parte, à experiência acumulada na coordenação do São Paulo um Estado de Leitores, visando incentivar o hábito da leitura nos municípios paulistas.

Rio Uma cidade de leitores

Em 2009, recebi mais um convite de Claudia Costin, agora secretária da Educação da cidade do Rio de Janeiro. Mais um projeto de incentivo à leitura por prazer: Rio Uma Cidade de Leitores: sonhar mais um sonho impossível: o que seria da cidade do Rio de Janeiro se todos os seus moradores fossem leitores compulsivos, devoradores de letras? Sedentos de conhecimentos, experiências, sonhos, planos inumeráveis, descobrindo tantas realizações e frustrações, cenários de paz e de guerra, de amor e de ódio, percorrendo viagens espaciais, intergalácticas, intertemporais, navegando pelos universos mais distantes e pelas eras imemoráveis? Letras para todos e para todas, para o nenê (trabalho com as creches da rede municipal), a criança, o jovem (rede de escolas da cidade, a maior rede municipal do ensino fundamental do Brasil), o professor, o pesquisador, o adulto e os milhares que agora alcançam a melhor idade. Livros em casa, na mesa de jantar, na sala de TV, na cama, no banheiro, no metrô, no médico, no dentista, no futebol, no carnaval, na praia, na lagoa, no campo na praça, no ponto de ônibus... Livros em todo lugar!

Novamente um projeto com três vertentes: cuidar com carinho dos acervos de todas as salas de leituras de cada escola e creche da rede; capacitar os professores responsáveis

por esses espaços para sua atividade de multiplicador da leitura, além de criar uma “biblioteca do professor”, para que cada um tenha em sua casa seus próprios livros (a escolha é feita a partir de lista de sugestões de comissão da secretaria e votação *on-line* no *site* da prefeitura); realizar eventos nas escolas e nos seus bairros promovendo a leitura, o livro e a literatura.

Incentivo à leitura: trabalho sem fim

Ler sem compromisso, ler pelo prazer, pelo deleite de expandir e atizar o espírito, a mente, a memória, o raciocínio, a imaginação. Ler com ritmo, com música, com ginha, com dança, com dramatização. Mas também ler em silêncio, isolado, abrindo-se para as portas infinitas da infinita biblioteca universal. Ler sempre.

Aproximar as pessoas, fundir as culturas, enriquecer os conhecimentos, despertar as asas da imaginação, criar novos mundos. O livro impresso mudou a face do planeta Terra há mais de quinhentos anos. Franquear esse bem da humanidade às crianças brasileiras é, antes de qualquer coisa, obrigação moral de todos que amam sua nação e seu povo.

Esses são três programas que acontecem em cinco estados do país, e que são frutos de múltiplas parcerias. Todos esses esforços têm um objetivo comum: incentivar o hábito da leitura em nosso país. Há quem diga que o brasileiro não lê e que isso nunca vai mudar. Obviamente, não acreditamos nessa máxima e não pouparemos esforços para transformar nosso país num país de leitores. Estamos abertos para receber o apoio de todos que queiram se juntar ao nosso movimento em prol do livro e da leitura. Sejam bem-vindos.

Finalizo com mais uma grande novidade que vem se somar às nossas ações: desde junho de 2009 a JL Goldfarb utilizou-se do Twitter para espalhar sementes de ações em

prol da leitura (@jlgoldfarb). A apresentação deste texto no 8º Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura e Patrimônio Cultural foi devidamente “twittada” e teve maciça participação de internautas que, inclusive, fizeram questões à mesa de debates. No final de 2009 foi realizada a campanha #doeumlivrononatal, que, além de grande divulgação na mídia, despertando o tema da leitura no período do natal, arrecadou 180.000 livros, sendo entregues a escolas e bibliotecas públicas. O twitter, enquanto rede social, é mais uma importante ferramenta para impulsionar nossas ações. Vamos ler, incentivar a leitura até que todos leiam e que sejamos um país de leitores, honrando a memória e sonhos do mestre Mindlin!

Programa Permanente de Estímulo à Leitura / Livro Meu

Luiza Motta

A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos. Há trabalho mais definitivo, há ação mais absoluta do que essa de aproximar o homem do livro?

Bartolomeu Campos de Queirós

Aproximar o homem do livro é dever de todos aqueles que entendem a importância da leitura, em seu âmbito maior, que é aquela que proporciona um maior entendimento de mundo. Assim, com o objetivo principal de valorizar o livro e democratizar a leitura, a Secretaria Municipal da Cultura de Caxias do Sul criou, em abril de 2005, o Programa Permanente de Estímulo à Leitura/Livro Meu. O programa considera a leitura como necessária para a formação de um cidadão crítico, saudável, capaz de interagir com o mundo, atuando no processo de construção de uma sociedade mais humana e inclusiva.

Além disso, sabe-se que, embora a escola se propoña a cumprir com sua tarefa na formação de leitores, as estatísticas apontam um número preocupante de analfa-

betos funcionais, pessoas com prática rudimentar de leitura, que não têm a plena capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

“A leitura vai muito além de decifrar palavras”. É preciso que essas não sejam palavras mudas, vazias de significado, mas que tenham muitas vozes, através da compreensão de quem as lê.

Assim, entende-se que leitura é atividade e ação. Essa ação pode ser vislumbrada desde a questão do letramento – pois quem não decodifica o texto não o acessa, como se esse fosse uma porta fechada – até a questão das práticas leitoras. As práticas estão diretamente relacionadas com as competências leitoras.

Como prática: O que se lê? Como se lê? Onde se lê?

Como competência: tem o letrado a habilidade de observar, perceber, transformar o texto dentro de si para então criar uma nova realidade? Assim, levando em conta o arcabouço da “habilidade”, pré-requisito para que se desenvolva o “hábito”, o Programa Permanente de Estímulo à Leitura/Livro Meu desenvolve diversas ações que buscam a formação de leitores. As ações do programa trabalham sobre dois eixos: infantil e juvenil.

Eixo infantojuvenil

- Biblioteca da Estação e Jardim da Leitura
- Biblioteca da Estação Vai à Escola
- Biblioteca da Estação na Sua Casa
- Cangurus da Leitura
- Passaporte da Leitura
- Tapete Mágico

Eixo adulto

- Bibliotecas Comunitárias
- Encontro Estadual de Leitura – Proler
- Feira do Livro de Caxias do Sul
- Malas de Leitura e Fábrica de Leitura

Biblioteca da Estação e Jardim da Leitura

A Biblioteca da Estação, inaugurada em 20 de março de 2008, oferece à comunidade um novo espaço de leitura, dando atenção exclusivamente à literatura infantil e juvenil como porta de entrada ao prazer da leitura; um passeio pela história da cidade por meio do contato com o espaço da Estação Férrea e seu entorno; acervo com aproximadamente 2.800 obras selecionadas de autores nacionais e estrangeiros. As estantes são coloridas e baixas, facilitando o acesso das crianças aos livros, classificados por cores (as mesmas das estantes) para sua melhor localização. A biblioteca tem capacidade para trinta crianças e as escolas agendam horários e trazem os alunos para visita.

O Jardim da Leitura complementa a biblioteca. Trata-se de um ambiente externo, em meio à natureza, destinado à leitura.

A biblioteca, desde a sua inauguração, já recebeu diversas turmas das escolas da região. Aproximadamente dez mil crianças já descobriram o universo dos livros da Biblioteca da Estação.

Biblioteca da Estação Vai à Escola

Sabemos que é pelo contato com os mais diversos textos que um aluno pode experimentar vivências alheias e construir as referências que sustentarão as suas escolhas. Por

isso, entendemos que a leitura tem de ser objeto de ocupação da escola, porque é o caminho para a formação do indivíduo e a escola se propõe a ser o espaço para essa ocorrência.

O projeto Biblioteca da Estação Vai à Escola tem como objetivo principal oportunizar o acesso a livros que enriqueçam o repertório de leituras e que este seja suporte para o incentivo no ambiente escolar na construção e na descoberta de um novo olhar para o mundo que a leitura proporciona.

Este projeto leva às escolas públicas de Caxias do Sul bolsas contendo acervo selecionado para jovens leitores de trinta livros de literatura infantojuvenil, organizados por série ou gênero.

As escolas envolvidas relataram a boa aceitação dos alunos pelas bolsas de livros da Biblioteca da Estação. Segundo os professores, despertaram a atenção e a curiosidade das crianças e jovens em razão de seu acervo diferenciado, e os levaram a se interessar mais pela literatura.

Biblioteca da Estação na Sua Casa

Com o intuito de deixar o livro próximo às crianças também fora do ano letivo, a Secretaria da Cultura/PPEL/Livro Meu lançou o projeto Biblioteca da Estação na Sua Casa. Sendo assim, as 2.800 obras clássicas e contemporâneas da literatura infantil e juvenil, tanto nacional quanto estrangeira da Biblioteca da Estação, estão disponíveis para empréstimos para toda comunidade caxiense.

O objetivo é dinamizar a biblioteca, fazendo com que o livro fique cada vez mais próximo das crianças e de suas famílias.

Cangurus da leitura

Considerando que o objetivo principal do Programa Permanente de Estímulo à Leitura é assegurar o direito ao livro e à leitura a todos os cidadãos; e que o livro muitas vezes não está acessível aos moradores da periferia, o PPEL, juntamente com o programa Primeira Infância Melhor (PIM) – programa desenvolvido pelas secretarias de Educação e Saúde do município de Caxias do Sul –, criou o projeto Cangurus da Leitura, a fim de viabilizar ações continuadas na formação de leitores.

O principal objetivo do projeto Cangurus da Leitura é levar à comunidade o acesso à cultura por meio da leitura, possibilitando às famílias a ampliação da visão de mundo, a partir do contexto social e cultural que estão inseridas.

O projeto Cangurus da Leitura dispõe de bolsas projetadas especialmente para transportar livros. O acervo de literatura infantil é cuidadosamente selecionado de modo a garantir a qualidade e o desenvolvimento do hábito da leitura na comunidade caxiense. Essas bolsas têm compartimentos internos que lembram a bolsa marsupial do canguru. O nome do projeto tem como referência o canguru – animal conhecido por carregar o filhote em sua bolsa – representando o cuidado e a proximidade afetiva necessária para o desenvolvimento saudável das crianças e suas famílias.

O Cangurus da Leitura é desenvolvido em parceria com o programa Primeira Infância Melhor (PIM). Os visitantes do PIM levam as bolsas nas comunidades em que atuam, buscando engajar seus objetivos com o estímulo à leitura e o trabalho continuado na área do livro e da leitura.

O que é o PIM (Primeira Infância Melhor)?

O PIM é um programa para a família dirigido ao desenvolvimento integral da criança. São oferecidas à família/

gestante orientações quanto aos cuidados que as crianças devem receber, por meio de materiais especialmente elaborados denominados “guia da família” e “guia da gestante”. São os primeiros anos de vida – em especial de 0 a 3 anos de idade – que nós, seres humanos, desenvolvemos 90% de nossas conexões neuronais. Nosso cérebro tem, nesse período, seu momento de maior expansão e capacidade de desenvolvimento.

O atendimento às famílias é realizado por visitadoras, cuja função é orientar as famílias quanto às formas adequadas de estimulação, conforme a faixa etária e o nível de desenvolvimento da criança, por meio de atividades lúdicas. Os atendimentos denominam-se “modalidades de atenção”, sendo individuais, grupais e comunitárias. Em todas as modalidades o livro de literatura está sempre presente através das bolsas “Cangurus da Leitura”.

O trabalho do PIM visa ao desenvolvimento integral das crianças por meio de atividades não formais. Portanto, o papel do visitador não é o de professor, de educador, aquele que domina o conhecimento e executa as atividades, mas, sim, o de mediador da relação familiar. Nesse papel o visitador cria estratégias para fazer com que a mãe ou cuidador compreenda e atue no desenvolvimento dessas atividades.

Os visitadores do PIM levam as bolsas “cangurus da leitura” nas comunidades em que atuam, buscando engajar seus objetivos com o estímulo à leitura e o trabalho continuado na área do livro e da leitura.

Os “cangurus da leitura” dispõem às famílias livros de literatura infantil, pois entende-se que proporcionar literatura de qualidade às crianças é investir na certeza da formação de cidadãos com melhores e maiores condições cognitivas e socioemocionais, o que, por consequência, resultará na construção de uma sociedade melhor. O acesso aos livros e à leitura cria momentos de proximidade e afeto importantes para

a efetivação dos objetivos do PIM e do Programa Permanente de Estímulo à Leitura.

São dez bolsas com trinta livros cada, totalizando trezentos livros que circulam entre as famílias da comunidade de Caxias do Sul. Este acervo é renovado conforme a solicitação de cada visitadora do PIM, que avalia, juntamente com o PPEL, a necessidade das famílias de cada região. Periodicamente são realizadas avaliações do projeto e análise dos acervos das bolsas.

O número de participantes são mil famílias (mães/cuidadoras/gestantes e crianças de 0 a 6 anos) atendidas anualmente.

Passaporte da Leitura

O projeto Passaporte da Leitura iniciou no ano de 2005 com o objetivo de atingir crianças e adolescentes das escolas públicas e, por meio das escolas, a comunidade em que a instituição está inserida.

O projeto Passaporte da Leitura viabiliza o acesso ao livro e à leitura aos alunos da rede municipal e estadual de ensino, promovendo encontros entre leitores e escritores (qualificando esse encontro entre leitor-escritor por meio do acesso prévio dos alunos com os livros do autor). É desenvolvido um trabalho de mediação de leitura na sala de aula, incentiva a participação dos alunos na Feira do Livro, aumenta e atualiza o acervo das bibliotecas das escolas, incentivando também as famílias e a comunidade a se engajarem e despertarem para o hábito de ler.

Cada escola contemplada recebe um *kit* contendo trinta livros de um determinado autor. Estima-se que, desde 2005, foram envolvidas diretamente 14.850 crianças, indiretamente 40.500 e 121 escolas.

A Prefeitura de Caxias do Sul, a Secretaria Municipal da Cultura e Programa Permanente de Estímulo à Leitura/Livro Meu têm plena consciência da importância do projeto Passaporte da Leitura na mobilização da escola, como mediadora de leitura para os seus alunos e como mediadora de leitura para a comunidade.

Tapete Mágico

O projeto Tapete Mágico iniciou no ano de 2001 e consolidou-se como uma importante ação de formação de jovens leitores. É formado a partir dos textos criados ou selecionados pela equipe coordenadora e congrega diferentes ações, integrando leitores de histórias, professores, funcionários municipais e atores convidados, tendo como objetivo a promoção da leitura, utilizando diferentes linguagens: oral, leitura de histórias e encenação.

O projeto Tapete Mágico já atingiu 54 mil crianças. Os professores que acompanham as crianças recebem uma listagem de indicações bibliográfico-literárias, a fim de qualificarem o acervo das bibliotecas das escolas. Mais de trezentas apresentações foram realizadas. Cada criança que assistiu ao Tapete Mágico ganhou um livro, totalizando mais de 54 mil livros doados.

Além das apresentações realizadas em Caxias do Sul, o Tapete Mágico aterrissou nos seguintes municípios do Rio Grande do Sul: Vale Real, Flores da Cunha, Carlos Barbosa, Farroupilha, São Francisco de Paula e Porto Alegre, atendendo a aproximadamente 3.400 crianças.

Atualmente, em razão da resposta positiva das escolas, o projeto passou a ser apresentado, a partir de 2008, na Casa das Oficinas da Secretaria Municipal da Cultura. Cada sessão é vista por mais de 130 crianças.

O resultado mostra que, a partir dessa atividade, houve uma maior aproximação da biblioteca com a comunidade em geral, além de contribuir para o aumento de 300% no número de sócios da sessão infantil, infantojuvenil da Biblioteca Pública Municipal. A partir da inserção da literatura no cotidiano de algumas escolas, o professor pôde encontrar alternativas diferenciadas para o seu planejamento. A democratização das oportunidades da leitura e escrita exige ampla mobilização de diferentes setores da sociedade.

Na Biblioteca da Estação, o aumento da visitação e da procura pelo acervo foi notável, pois todos os participantes do Tapete Mágico conhecem a biblioteca e são orientados sobre seu funcionamento.

Percebe-se que a maior parte das escolas mostrou-se favorável em ampliar o contato com atividades de leitura lúdica, desarticulado de propósitos pedagógicos, reconhecendo na arte a possibilidade do estabelecimento de ricas relações interpessoais.

Assim, esse projeto atinge o objetivo principal do Programa Permanente de Estímulo à Leitura, que é dar o acesso ao livro e à leitura para a comunidade caxiense.

Feira do Livro de Caxias do Sul

A Feira do Livro de Caxias do Sul é o maior evento literário da cidade e da região. Acontece tradicionalmente na praça Dante Alighieri, local central da cidade. Tem por objetivo popularizar o livro e democratizar o acesso à leitura.

A partir da criação do Programa Permanente de Estímulo à Leitura, em 2005, passou a se realizar a Feira do Livro, impulsionando-a para um patamar que vai muito além da comercialização de livros com desconto. A feira começou a realizar eventos culturais em torno do livro, oferecendo um ambiente de cultura e lazer. São seminários, palestras,

sessões de autógrafos com autores locais, estaduais e nacionais. Realiza oficinas e encontros com autores, bibliotecários e especialistas, visando à troca de informações sobre leitura e produção literária. Tudo isso proporciona um ambiente fértil para a promoção da leitura no município. A população tem a oportunidade de acompanhar toda a programação, que é essencialmente literária, de forma gratuita.

Já em 2006, o PPEL constatou a necessidade de contemplar a Literatura Infantil, com um espaço especialmente pensado para esse fim. Esta ideia concretizou-se em 2007, quando a feira passou a contar com o Espaço Infantil. Este contribuiu ainda mais com o trabalho de estímulo à leitura das crianças e jovens, trazendo para esse público literatura de qualidade e programação literária específica.

Assim, a praça, durante a Feira do Livro, torna-se espaço de agradável convivência entre seus frequentadores. As questões literárias abordadas acabam sempre por despertar o interesse de quem é leitor e de quem está prestes a se tornar.

A Feira do Livro de Caxias do Sul está na sua 25ª edição e cresce, notavelmente, a cada ano. Considerando os dados mais recentes, a partir de 2005, quando o Programa Permanente de Estímulo à Leitura assumiu a organização do projeto, percebe-se um crescimento do número de vendas e público, não deixando de mencionar a melhora da estrutura e da qualidade das bancas, acervo e programação cultural e literária. Em 2005, 31.351 exemplares foram vendidos, superando em 30% as vendas da edição anterior e aproximadamente 130 mil pessoas passaram pela praça Dante Alighieri durante os 17 dias do evento. Em 2009, 71.200 livros foram comercializados e em torno de trezentas mil pessoas estiveram presentes. Num montante geral, percebe-se que, desde 2005, mais de 250 mil livros foram vendidos e mais de um milhão de pessoas visitaram a Feira do Livro de Caxias do Sul.

Com números tão expressivos, fica clara a importância deste projeto para a área do livro e da leitura no município e região. Essa relevância fica claramente demonstrada por meio do seguinte dado: Caxias do Sul possui quatrocentos mil habitantes e mais de trezentos mil estiveram presentes na última Feira do Livro.

Malas e Fábrica de Leitura

Os projetos Malas e Fábrica de Leitura têm como objetivo principal oportunizar o acesso ao livro e à leitura a uma parcela da população que comumente já está afastada dos bancos escolares e tem pouco ou nenhum acesso ao livro.

Entende-se que o leitor deva utilizar a leitura em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento.

O projeto Malas de Leitura compreende vinte caixas de madeira em formato de mala com 1.600 títulos de literatura e aproximadamente 63 mil pessoas têm acesso a esse projeto. Disponibilizadas em diversos locais da cidade, como Unidades Básicas de Saúde (UBS), Centros de Inclusão e Alfabetização Digital (CIAD) e outros pontos de alta circulação de pessoas, as Malas de Leitura levam às pessoas a oportunidade de desenvolverem conhecimento e cultura pela leitura, contribuindo, assim, para a inclusão social e saúde pública.

O projeto Fábrica de Leitura possui dez malas com oitocentos títulos de literatura e atinge aproximadamente 11 mil pessoas. Na realidade atual em que se vive, muitas vezes os trabalhadores não têm oportunidade de buscar novos conhecimentos pelo caminho da leitura, pois vivenciam somente a rotina trabalho/casa/trabalho. O projeto Fábrica de Leitura disponibiliza o acesso fácil à literatura qualificada, incentivando o hábito da leitura. Não deixando de mencionar

que o acervo das “malas” é variado, buscando atender a todas as demandas, inclusive as das famílias dos trabalhadores, suas esposas e filhos.

Bibliotecas Comunitárias

As bibliotecas comunitárias valorizam a comunidade e oferecem um espaço de leitura e informação para todos. Além disso, incentivam práticas leitoras por meio de ações dinamizadoras que envolvam as comunidades nas bibliotecas.

Assim, cumprem com seu objetivo geral de popularizar o livro e democratizar o acesso à leitura. Percebe-se esse resultado também a partir de relatos dos responsáveis e usuários das bibliotecas comunitárias.

Por meio da promoção de ações de formação de leitores e de conscientização a respeito da importância do livro e da leitura, as bibliotecas têm cumprido seu papel de valorizar as comunidades que participam do projeto, bem como ampliar os espaços destinados à leitura na cidade.

Atualmente a cidade de Caxias do Sul conta com dez bibliotecas em dez centros comunitários, com um acervo de mais de quinhentos livros em cada, totalizando mais de cinco mil exemplares de livros selecionados à disposição de mais de 32.000 pessoas.

Em 2009, o projeto de Formação de Agentes de Leitura para a Dinamização das Bibliotecas Comunitárias vem somar com os objetivos das mesmas. O projeto capacitou agentes de leitura para dinamizarem as dez bibliotecas comunitárias, visando à promoção dessas enquanto centros geradores de ações motivadoras da leitura na comunidade em que se encontram inseridas.

Entende-se que para se estimular e tornar permanente o hábito da leitura os livros devem estar ao alcance das

pessoas e ser de fácil acesso. É nesse sentido que o projeto Bibliotecas Comunitárias contribui com a área do livro e da leitura. Facilitam esse acesso e contribuem com a realidade dos bairros mais afastados do centro da cidade que têm dificuldade de acesso à biblioteca pública.

Encontro Estadual de Leitura - Proler

O Proler (Encontro Estadual de Leitura) acontece na cidade de Caxias do Sul desde 1994, realizado pela Prefeitura de Caxias do Sul – Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Universidade de Caxias do Sul –, Pró-Reitoria de Extensão e Relações Universitárias.

A oportunidade de encontrar especialistas e profissionais ligados à leitura, escritores e colegas professores das mais diversas localidades do estado e do país para partilhar experiências fomentou várias ações, com ampla abrangência, cumprindo com um dos seus propósitos na formação de agentes de leitura e na construção de propostas para a criação de políticas para o livro e a leitura em nível municipal e regional. O encontro de leitura, realizado anualmente na cidade, passou a fazer parte do cronograma das escolas e do planejamento das secretarias de Educação e Cultura de toda a região.

A instituição que sedia o Comitê Proler/Caxias do Sul é a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, por intermédio da Secretaria Municipal da Cultura, com apoio da Universidade de Caxias do Sul, por meio do Programa Regional de Ações Conjuntas (Prac) da Pró-Reitoria de Extensão e Relações Universitárias.

O Comitê/Caxias do Sul abrange os municípios de Antônio Prado, Canela, Caxias do Sul, Farroupilha, Flores da Cunha, Feliz, Gramado, Nova Pádua, Nova Petrópolis, Nova

Roma do Sul, São Francisco de Paula, São Marcos e Vale Real. Caxias do Sul possui aproximadamente quatrocentos mil habitantes e conta com aproximadamente 193 escolas.

Considerando que os seus propósitos priorizam a formação de agentes de leitura e a construção de propostas para a criação de políticas para o livro e a leitura em nível municipal e regional, pode-se concluir que o Proler cumpre com seu objetivo principal de estímulo à leitura.

O trabalho das oficinas de leitura com literatura de qualidade é fundamental para que professores e bibliotecários possam realizar ações de aproximação livro/leitor.

Dados recentes revelam que mais de 1.400 pessoas já participaram de oficinas do Proler no período de 2005 a 2009.

Embora o encontro seja anual, o Proler Caxias consegue alimentar várias ações na área da leitura, com continuidade e permanência tanto na cidade quanto em outros municípios. Consideramos que essa característica seja um dos grandes méritos do Comitê de Caxias do Sul, que funciona como uma matriz geradora e multiplicadora de projetos, os quais nasceram e continuam se multiplicando a partir desse movimento iniciado na década de 1990.

Premiações

Prêmio O Sul, Nacional e os Livros

No seu primeiro ano de atividades, 2005, o Programa Permanente de Estímulo à Leitura/Livro Meu conquistou o prêmio O Sul, Nacional e os Livros, concedido pela Rede Pampa, jornal *O Sul* e Nacional Supermercados. O prêmio tem apoio da Câmara Rio-Grandense do Livro e da Secretaria da Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Esse prêmio visa homenagear e destacar programas que atuam na promo-

ção dos livros e demais agentes que levam a que os gaúchos tenham um dos melhores índices de leitura registrados no país.

Prêmio Cultura Famurs/Codic

O PPEL conquistou, no segmento literatura, o prêmio Cultura Famurs/Codic 2008. A cerimônia que escolheu o programa como vencedor foi realizada dia 18 de junho, em Porto Alegre, durante o 15º Fórum dos Dirigentes Municipais de Cultura do Rio Grande do Sul e do 28º Congresso de Municípios Gaúchos.

O prêmio é organizado pela Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul e pelo Conselho de Dirigentes Municipais de Cultura. Tem como objetivo valorizar e dar visibilidade às ações culturais realizadas nas cidades gaúchas.

Participação no II Fórum Nacional do PNLL

O Plano Nacional do Livro e Leitura e a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo promoveram o II Fórum do Plano Nacional do Livro e Leitura e o I Seminário Internacional de Bibliotecas Públicas e Comunitárias. O evento aconteceu entre os dias 14 e 17 de agosto, no Centro de Convenções do Memorial da América Latina, em São Paulo.

Na ocasião foram apresentadas ações na área do livro e leitura e o PPEL, ao lado de outros 49 projetos, com ações publicadas no Mapa de Ações do PNLL, relatou suas experiências, divulgando o trabalho de Caxias do Sul com a leitura. As atividades do programa foram apresentadas no pavilhão do Centro de Convenções por meio de pôster digital.

Vale mencionar que o DVD institucional do programa foi apresentado sistematicamente na 20^a Bienal Internacional do Livro de São Paulo.

Concurso Pontos de Leitura 2008 - Edição Machado de Assis

O PPEL foi contemplado no concurso Pontos de Leitura 2008 – Edição Machado de Assis.

O concurso visa selecionar iniciativas culturais dentre as propostas inscritas, as quais, necessariamente, precisam fortalecer, estimular e fomentar a leitura. A premiação conta com um *kit* de, no mínimo, quinhentos títulos. Além disso, farão parte do *kit* um computador e um mobiliário básico, formado por duas estantes, uma mesa, três pufes, duas almofadas, um tapete emborrachado e uma cadeira giratória para computador. O resultado foi publicado no *Diário Oficial* da União do dia 22 de dezembro de 2008.

Troféu Amigo do Livro

No ano de 2009, o PPEL recebeu o troféu Amigo do Livro 2008. O prêmio é concedido pela Câmara Rio-Grandense do Livro às pessoas e instituições que contribuíram com ações em prol do livro e da leitura no ano de 2008.

A Noite do Livro, realizada pela Câmara Rio-Grandense do Livro em solenidade no Teatro do Grêmio Náutico União, foi o momento de homenagens da Semana do Livro em Porto Alegre.

O troféu é um reconhecimento pelo trabalho conjunto desenvolvido pela Secretaria da Cultura na área do estímulo à leitura com as Bibliotecas Comunitárias, o Passaporte da Leitura, Cangurus da Leitura, Malas e Fábrica de Leitura, Proler, Feira do Livro, entre outros projetos.

Prêmio do concurso FNLIJ/Petrobras

O Programa Permanente de Estímulo à Leitura/Livro Meu, da Secretaria Municipal da Cultura, foi contemplado com o primeiro prêmio do concurso FNLIJ/Petrobras – Os Melhores Programas de Incentivo à Leitura junto a Crianças e Jovens de todo o Brasil.

O concurso, que está na sua 14^a edição, é uma iniciativa da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em parceria com a Petróleo Brasileiro S.A. Petrobras. É considerado um dos mais importantes concursos da área no Brasil e visa premiar os três melhores projetos que tenham o propósito de incentivar a leitura junto aos públicos infantil e/ou juvenil.

Segundo a FNLIJ, os principais objetivos do concurso são: identificar e dar publicidade aos diversos programas de incentivo à leitura junto aos públicos infantil e juvenil, já existentes no Brasil, buscando conhecer quem, como e com que dificuldades, soluções e metas lidam as pessoas, físicas e/ou jurídicas, responsáveis por esses programas; estimular o desenvolvimento de novos programas como os mencionados no item anterior e, com isso, gerar subsídios técnico-científicos para o desenvolvimento de políticas, públicas ou privadas, de incentivo à leitura no Brasil.

Considerações finais

Os gaúchos leem, em média, 5,5 livros por ano, um índice considerado bom se comparado ao do restante do país, que é de 3,7 livros por ano. Porém, segundo pesquisa quantitativa de opinião pública realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (IBOPE, 2006) e Câmara Rio-Grandense do Livro, ainda temos altos índices de analfabetismo funcional.

É importante compreender também que do analfabetismo ao alfabetismo temos os seguintes níveis: analfabeto, que não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases:

- nível 1, é o alfabetismo nível rudimentar;
- nível 2, é o alfabetismo nível básico;
- nível 3, corresponde ao alfabetismo pleno.

Segundo a pesquisa, temos os seguintes dados a respeito da região Nordeste do estado: analfabeto funcional: 8%, alfabetizado nível 1: 47%, alfabetizado nível 2: 35%, alfabetizado nível 3: 10%. Portanto, além da parcela de analfabetismo, é preocupante em nossa região o alto índice (82%) de pessoas que leem de modo rudimentar em relação aos plenamente alfabetizados (10%). Além dos dados sobre o alfabetismo funcional, a pesquisa também verificou que no Rio Grande do Sul a terça parte da população se considera não leitora.

Assim, o grande desafio para Caxias do Sul e região é estabelecer políticas públicas para o livro e a leitura de modo a modificar o quadro apresentado. A leitura concebida como prática social constitui-se num processo de aprimoramento do ser humano em suas relações com o grupo, em suas ações na sociedade, entendendo os seus entrelaçamentos, seus obstáculos, criticando os seus registros, transformando-a para melhor.

Desse modo, o Programa Permanente de Estímulo à Leitura, com todos os seus projetos, cumpre com seu objetivo principal: criar e implementar uma política pública permanente para o livro e a leitura na cidade de Caxias do Sul, a fim de oportunizar o pleno desenvolvimento sociocultural, estético, político e ético da população.

O hipertexto e a pesquisa em leitura e literatura

Max Butlen

A noção de hipertextualidade foi bem integrada na área da literatura antes de começar a aparecer nas novas tecnologias. Será que se fala das mesmas coisas? Temos de considerar e comparar para começar a definição literária e a definição tecnológica do hipertexto e da hipertextualidade.

Abordagem literária do hipertexto

Os escritores, bem como os acadêmicos, universitários das letras, sempre foram obcecados pelas relações entre os textos na medida que, como teria referido Oswald de Andrade: “Só a antropofagia nos une.” Só a antropofagia une os homens de letras. *Macunaíma*, de Mário de Andrade, oferece para os pesquisadores franceses um exemplo fantástico de antropofagia e de intertextualidade. Nesse romance da ruptura modernista, múltiplos materiais, fontes de inspiração, múltiplos empréstimos, personagens, imagens, palavras se cruzam, chegando de muitas obras, numa relação completamente intertextual e antropofágica. Mas, geralmente, no mundo das letras, a antropofagia foi praticada pelos maiores escritores.

Esse tipo de hipertextualidade caracteriza a literatura na medida em que as relações, as ligações, as similitudes, os *links*, os laços são fortes entre as obras. Por exemplo, entre o texto indiano *Pañchatantra*, que é uma antiga coletânea de contos e fábulas do século V ou VI escrito pelo brâmane Vishnusharman, e as traduções do *Pañchatantra* na língua iraniana e depois na língua árabe pelo escritor Ibn al Muqaffa por volta do ano 750; a exploração desse mesmo texto pelo fabulista francês Jean de La Fontaine, que também utilizou as fábulas do escravo grego Esopo. Também Esopo foi inspirador para o escravo latino, o romano Caius Lulius Phaedrus.

Destacamos também essa influência do *Pañchatantra* no *Decameron* e no *Romance de Renart*, de Bocage. A partir dessa mesma obra, *Romance de Renart*, podemos viajar até a Inglaterra de hoje para ler o *Fantástico Senhor Raposo* em português, em francês *Fantastique Maitre Renard*, em inglês *Fantastic Mr. Fox*.

Considerando esses laços, os alunos poderiam dizer “mas eles foram todos copiados”. Vamos tomar outro ponto de vista, a partir das pesquisas na área.

O teórico e pesquisador Gérard Genette no livro *Palimpsestes* (Le Seuil, Coll. Poétique, 1982) definiu o objeto da poética como transtextualidade, ou seja, a transcendência textual, a saber, “tudo o que coloca o texto em relação declarada, evidente ou clandestina, em surdina, em segredo com outros textos”.¹

Genette destacou cinco tipos de relações transtextuais:

- 1 *A intertextualidade*, que se caracteriza pela presença efetiva de um texto dentro de outro texto. Pode tomar a forma explícita da citação ou tomar formas mais implícitas, como o plágio, plágio (empréstimo não declarado, mas literal). Ainda as alusões que são

¹ GENETTE, Gérard. *Palimpsestes* - la littérature au second degré. Paris: Seuil, 1982. p. 7.

formas ainda menos implícitas na medida em que se trata de um enunciado que supõe a percepção de uma relação visível ou invisível. O americano M. Riffaterre ampliou a definição da intertextualidade, explicando que, segundo ele, o intertexto seria o conjunto de todos os textos que eu posso ligar, associar, com o texto que eu estou lendo por causa de referências comuns e, também, o conjunto de todos os textos que eu posso articular na minha memória com esse mesmo texto. Resumindo, o intertexto é o produto da relação entre uma obra e outras que procederam ou sucederam.

- 2 *A hipertextualidade* é chamada por Genette de “toda relação que um texto A” (hipotexto) “estabelece com um texto B” (hipertexto). É uma relação de derivação com imitação ou transformação. O hipertexto é um texto derivado de outro texto anterior, por meio de uma ação de transformação simples, direta ou indireta. Por exemplo, transferir um relato, uma história, uma narração dentro de uma época, ou dentro de outro lugar. *Ulisses* de Joyce e a transposição das aventuras da personagem Ulisses antigo na cidade de Dublin no dia 16 de junho de 1944, de 8 horas até 3 horas da madrugada. Cada capítulo se refere ao modo oculto para as aventuras de Ulisses, mas se refere também a um órgão do corpo humano, a uma cor, a uma arte, a um símbolo.
- 3 *A paratextualidade* assinala a relação que uma obra literária mantém com tudo o que Genette chama de “paratexto”: título, o subtítulo, os intertítulos, os prefácios, os posfácios, as notas marginais, inframarginais, as epígrafes, as ilustrações etc., a moldura da obra. Tudo o que acompanha o texto e permite ao leitor apropriar-se desse. Podemos considerar como

elemento do paratexto até mesmo os rascunhos ou as notas de um escritor. O paratexto pode facilitar, simplificar, esclarecer dificuldades de leitura das obras. Pode ajudar a entender melhor e permitir interpretar de outra maneira os textos.

- 4 O *metatexto* é uma relação de comentário de um texto que comenta ou analisa outro texto. Nessa categoria incluem-se todos os textos de crítica e teoria literária, por exemplo. A metatextualidade no âmbito da leitura literária é um processo culto, um processo de pesquisa.
- 5 A *arquitextualidade* é o conjunto de categorias gerais ou transcendentais – tipo de discurso, modo de enunciação, gênero literário etc. – da qual derivam todos os textos singulares. Por exemplo, as indicações ficção, romance, poesia na capa, abrindo um horizonte de expectativas de um livro, assume o lugar da arquitetura.

Podemos verificar que no campo da leitura de livros de literatura sobre o suporte papel tradicional do livro, as ligações transtextuais dependem da cultura, da formação da enciclopédia/do repertório pessoal, do livro de cabeceira e da habilidade do leitor. É a minha formação que me permite reconhecer no texto de Raul Bopp, como *Cobra Norato*, a presença e a reformulação de lendas tradicionais do Brasil. Também eu posso perceber no texto de La Fontaine uma reformulação das fábulas de Esopo. É a minha cultura que pode me permitir de ligar o texto de *Macunaíma* com textos dos folcloristas, bem como considerá-los como um desfalque de algumas pesquisas etnológicas.

Os *links* são os resultados do meu trabalho intelectual de leitor e os textos. Será que a informática poderia simplificar a minha tarefa na pesquisa desses laços culturais entre

textos? Será que com as ferramentas tecnológicas de hoje não preciso mais fazer esse trabalho intelectual?

Consideraremos as definições tradicionais dadas na área da informática. Como eu sou da área das letras e não da informática, apoiar-me-ei nas definições comuns, geralmente aceitas, por exemplo, aquelas mais simples do *Wikipédia*:

Hipertexto é o termo que remete a um texto em formato digital, ao qual se agrega outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá por meio de referências específicas, denominadas *hiperlinks*, ou simplesmente *links*. Esses *links* oferecem informações que estendem ou complementam o texto principal. O conceito de *linkar* ou “ligar” textos foi criado por Ted Nelson na década de 1960 e teve como influência o pensador francês Roland Barthes, que concebeu a ligação de textos com outros textos. Para Nelson (Cf. *Computer Lib/Dream machines*, T. Nelson), a principal propriedade do hipertexto é de não ser sequencial (ou linear), por oposição a um discurso ou as páginas de um livro.

A realização desse tipo de texto eletrônico depende em exclusivo da “ciência” do leitor em manipular os elos conceituais que se estabelecem entre as unidades de informação ou de grupos de unidades que podem se distribuir e circular por todo mundo.

Encontramos a mesma ideia de relacionamento, de laços, de ligações nessa área, bem como na área da literatura. Quero apontar para o fato que poderíamos discutir a questão da linearidade, o texto literário geralmente é linear, mas a leitura é outra circunstância, não é necessariamente linear. Como já destacou o escritor Michel Montaigne, pode fazer a leitura “aos pulos e às cambalhotas”. Apesar disso, a mais importante questão é saber em que medida as ferramentas informatizadas podem facilitar meu trabalho. Quais são os poderes novos do computador se comparar ao poder do livro?

Em que medida as ferramentas informatizadas pode enriquecer minha leitura mais do que os meios tradicionais do livro podem fazer. E no final da conta, o livro estaria ultrapassado? Fora da moda? Qual será o futuro do livro e da leitura?

A revolução digital atingiu o setor do livro de maneira menos abrupta, menos brusca e violenta do que essa revolução fez pela música ou pelo cinema, onde aconteceram mudanças bruscas. O mercado no campo da música passou por uma violenta transformação por causa dos CDs e do *download*. Nesse campo, na França, por exemplo, o *download* legalizado representa hoje 15% do volume de negócios do setor. Sem falar dos *downloads* ilegais! A respeito do vídeo, o movimento digital é também considerável e as novas ofertas permitem colar conteúdos cinematográficos e audiovisuais aos serviços telefônicos. São várias telas que podem receber imagens e sons.

O setor da edição apenas começa a conhecer os perigos que antes ameaçavam mais o setor da música e do vídeo. Hoje em dia, os bucaneiros (piratas, *hackers*) começam a apropriar-se do livro digitalizado, como contou o jornal *Le Monde*.²

Os *hackers* lançaram um ataque sobre o livro digital. Assim, o novo romance de Dan Brown vendeu na internet por uma livraria *on-line* (E.U.) ao preço de 10 dólares e depois de alguns minutos foi pirateado por *hackers*. Dois dias depois foi baixado quarenta mil vezes. Poucos dias depois foi encontrado gratuitamente em dezenas de *sites*.

Apesar desses ataques, o livro resiste bem. São vários os motivos para explicar essa melhor resistência: os primeiros ensaios de criação de livros digitalizados foram um fracasso; os primeiros materiais dedicados à leitura eletrônica se revelaram pesados e muito caros. Foram considerados muito

² Disponível em: http://www.lemonde.fr/technologies/article/2009/10/22/les-pirates-a-l-assaut-du-livre-numerique_1257408_651865.html.

menos funcionais do que o livro, objeto antigo, mas de uma tecnologia perfeita, ou seja, aperfeiçoada há séculos pelos homens. Além disso, as primeiras tentativas para conseguir livros eletrônicos, na verdade, tentaram fazer *e-books* que se aproximassem mais e mais dos livros em papel. Ao invés de fazer uso pleno de todos os recursos de informática (incluindo o acesso a imagens e som ao mesmo tempo, como o texto), o *e-book*, em suas primeiras criações, foi apenas uma tentativa de parecer no formato tradicional dos livros em papel, contentando-se a imitá-lo ou a reproduzi-lo. No entanto, a partir deste ponto de vista, o original ainda prevalece sobre a cópia e o formato clássico do livro parece imbatível. Resiste bem porque a tecnologia deste é perfeita. Se o livro apresenta a vulnerabilidade à água e ao fogo, apresenta menos do que o computador. Não precisa ser alimentado por energia. A organização do livro, seu paratexto, quer dizer, o paratexto clássico, do autor e aquele do editor, o seu sumário, o seu índice, demarca, baliza a leitura, o percurso do leitor, facilita a pesquisa, permite navegar na escrita por simples folhear. Até mesmo o leitor pode realçar, anotar, comentar nas páginas. Livro é leve, manejável, pouco incômodo. Pode apresentar o mesmo conteúdo em formas complementares (edição de luxo, de bolso, ilustradas), pode ser vendido de primeira ou de segunda mão, pode “dar graças” as reedições.

Por todas essas razões, pode-se pensar que se, de um lado, a reunião com o livro digital melhora a leitura e a apropriação da cultura escrita, por outro lado, é improvável que o livro eletrônico faça desaparecer, em médio prazo, o livro na forma de papel.

Não é bem assim. Podemos ver que o livro se adapta, já se adaptou, vai se adaptar ainda mais. O livro já tirou proveito da digitalização, bem antes da música e do cinema. No que diz respeito à escrita, às correções, à composição, à organização das páginas, todo o livro já está disponível na forma di-

gitalizada. Agora, considerando o futuro do livro, precisamos distinguir a leitura informativa e a leitura literária.

Leitura literária e leitura informativa

Os textos informativos já estão na área da digitalização. No caso da leitura informativa, documental, parece que a digitalização oferece vantagens. Quais são as vantagens?

Nesse caso, a digitalização, combinada com *links* hipertextuais, oferece um grande avanço que já existe para várias enciclopédias e também nos livros técnicos, científicos, jornais que conjugam o papel e a tela. O formato digitalizado permite uma atualização permanente dos dados. A respeito dos jornais, *Zero Hora* no Rio Grande do Sul ou *Le Monde* na França, já estão fazendo a virada, a passagem na tela. Podemos verificar que as duas mídias podem ser combinadas, podem ser complementares, ao invés de se opor e substituir uma pela outra. Sem dúvida, ler jornais informativos no papel é enriquecido, complementado pela leitura *on-line* na web. A informação é sempre mais atualizada, mais rápida.

Também nos guias de viagens, livros de cozinha, as possibilidades são muito interessantes. Para todas essas publicações, as ligações são muito mais fáceis e eficientes com a tela informatizada. Para um guia de viagem, por exemplo, as possibilidades de atualização são maiores, a informação é mais abrangente, mais atrativa. Podemos preparar as etapas de uma viagem por meio de *links* com hotéis, restaurantes, fazer uma reserva, organizar melhor.

Para os livros escolares também as possibilidade do hipertexto abrem novos horizontes de formação, de pesquisa, de trabalho pessoal, autônomo, como já se pode constatar com os *wikibooks*. Os estudantes franceses sonham hoje ter uma pasta eletrônica na qual colocam sem problemas todos

seus livros didáticos e documentos. Uma pasta virtual que será extremamente leve, ao invés de destruir as suas costas com mochilas de mais de 10 kg. E os professores estão começando a descobrir quais são as possibilidades extraordinárias de ensino com as pastas eletrônicas: *download* de cursos, ensino à distância, ajuda *on-line*, fórum de conversas, documentos à disposição permanente, rede de leitores e de escritores não autores.

Podemos já constatar fenômenos novos em volta da leitura: sociabilidades novas, criatividade, ligações hipertextuais mais fáceis no âmbito da leitura informativa. No final das contas, pode acontecer um verdadeiro prazer de ler textos informativos sobre a tela na medida em que a informática multiplica as possibilidades de construir conhecimento e de se informar, talvez com uma velocidade maior do que sobre os livros de informação tradicionais.

Além disso, toda a questão é de formar, dar aos jovens, aos alunos e aos adultos a aptidão para conduzir uma pesquisa documental. Desse ponto de vista, encontramos as mesmas dificuldades na tela, bem como na escrita tradicional. Trata-se de operações intelectuais complicadas: saber localizar e selecionar as informações, saber identificar aquelas que são relevantes, apropriar-se delas e reformulá-las para comunicar e aproveitá-las. Tudo isso supõe aprender, chama a uma formação dos leitores.

Será que cumprir bem essas tarefas seria mais fácil sobre a tela? A meu ver, acreditar nessa possibilidade é mera ilusão. Não podemos considerar que as competências necessárias e desejadas são espontâneas para as novas gerações, nascidas com os computadores nas mãos. Muito pelo contrário, na medida em que a quantidade de informações disponíveis sobre a tela é tão grande que o leitor arrisca sempre de perder-se. Será que em um determinado prazo, as máquinas poderão fazer o trabalho de balizamento no lugar do leitor?

Pode ser. Mas, no momento acredito que não é a realidade, mesmo se as melhorias são possíveis e rápidas por causa do mercado enorme que se abre.

A concorrência aparece acirrada entre as empresas que já oferecem *e-books*: o *Kindle* de Amazon vale, mais ou menos, 200 euros; o *Nook* de Barnes e *Nobles*, 260 dólares; o *Reader* de Sony e aquele de *Best Buy* daqui a pouco vão diminuir o valor da máquina, provavelmente, aproximando-se ao valor de 50 dólares.

Entretanto, será que o prazer de ler textos literários também pode favorecer a leitura sobre as telas? Será que a leitura literária pode aproveitar realmente da digitalização? Depende das respostas à seguinte questão: Quais são os vários aspectos do prazer de ler obras literárias? Podemos apontar três aspectos:

Os prazeres de ler de ontem até amanhã

1 - O prazer de ler está ligado ao objeto livro:

Umberto Ecco e Jean-Claude Carrière destacam no livro *N'espérez pas vous débarrasser des livres* (*Não espere livrar-se dos livros*, Grasset, Paris, 2009) que será muito difícil eliminar o livro. O livro vai continuar porque a máquina dificilmente poderá procurar o mesmo prazer, ou seja, suprimir aquele prazer ligado à relação com o objeto, o prazer do contacto, do tocar, do tato, de folhear com os dedos, do cheiro. Isso não podemos perder. Por outro lado, sem dúvida, um novo tipo de relação com o objeto, com a máquina (*kindle*, por exemplo) poderá nascer, muito diferente da relação com o livro de formato papel. Quem sabe essa poderia ser também complementar da relação com o antigo livro. Só que no momento se considerar os *e-books* disponíveis, apesar dos progressos tecnológicos, a relação afetiva, sentimental com o

e-book não parece uma evidência. Realmente temos de construir, inventá-la!

2 - O prazer de ler é também o prazer da identificação com as personagens de papel dos livros:

Prazer de ter emoções como se a vida deles fosse a nossa vida a tal ponto que, lendo, podemos chorar, comover-nos, indignar-nos, assustar-nos, lendo situações que são pura ficção, fantasia. Esse prazer da adesão ao texto é o prazer da ilusão referencial. Para nos permitir também de viver na tela esse tipo de evento memorável, inesquecível, é possível que o livro eletrônico (tipo *kindle* ou outra máquina desse tipo) conheça melhorias que vão permitir de sentir-se em casa lendo sobre a tela. Agora, a meu ver, não é exatamente o caso.

Podemos destacar a riqueza dessa experiência da identificação e da ilusão referencial, mas temos de apontar também os perigos da prática, como demonstraram, entre outras obras, *Don Quixote*, de Cervantes, e *Emma Bovary*, de Flaubert. O leitor pode se perder também na adesão ao texto.

É interessante destacar que o mesmo caso se observa do lado da leitura eletrônica com fenômenos de adição à tela, por exemplo, no caso dos jogos eletrônicos. Por isso, o terceiro prazer de ler não pode ser esquecido

3 - Terceiro prazer da leitura:

O prazer de ler está ligado à adesão ao texto, mas também pode estar ligado à capacidade do leitor afastar-se desse, de distanciar-se a respeito da escrita para dar um olhar crítico sobre o mesmo, e apreciar os efeitos do texto lido sobre nós. Isso supõe uma cultura, uma biblioteca interior, ou seja, uma enciclopédia pessoal para fazer comparações com outros textos do mesmo gênero, do mesmo autor, o textos que entram na mesma rede da escrita.

Aqui vamos de novo encontrar o hipertexto eletrônico e todos os aspectos já apontados da transtextualidade. Com

a rede informática, eu posso dispor de todas as informações que me permitirão fazer uma leitura literária de melhor qualidade. Neste caso, o apoio da leitura informativa pode enriquecer as minhas pesquisas e a minha leitura literária, integrando fontes de dados que permitem apreciar melhor o valor do texto. Com o *e-book*, com a *web*, o leitor pesquisador, investigador, pode trazer numerosos livros da biblioteca na sua tela para dispor de dados que podem iluminar o texto que está lendo, facilitar a sua compreensão, a interpretação, a apreciação. Serão mais fáceis para realizar as ligações no interior de uma obra, serão mais fáceis as pesquisas sobre as palavras-chave, sobre as aparições de uma personagem. Desse ponto de vista, o computador me ajuda muito para fazer ligações de todos os tipos: intertextuais, hipertextuais, arquitectuais, metatextuais entre as obras de um mesmo autor, em volta de um tópico, ou seja, de uma personagem arquetipal, em volta de uma técnica de escrita, em volta do texto-fonte, entre um texto e outros que o comenta. Nestes últimos casos, na pesquisa literária, os *links* permitem aproveitar leituras dos outros (notas críticas, prefácio, comentários, traços de escrita de leitores peritos).

Facilitando todas essas ligações com links, a tela pode apoiar minhas pesquisas também para manejar esse poder de distanciamento, de comparação. Pelos *links* que a informática chama “hipertextuais”, um dia vou poder instar quase todos os textos que eu preciso sobre a tela para ler melhor o texto que estou analisando. No final das contas, a maravilha é que, pelo poder da transtextualidade informática, um livro, um texto, pode se articular com toda uma biblioteca. Uma viagem sem-fim pode começar entre os livros da literatura e sobre a literatura. No entanto, sob duas condições:

Tenho de dispor do poder de fazer os *links*. Se não tenho esse poder, uma pessoa tem de me ajudar e assinalar o caminho. Quem? O professor? O bibliotecário? Provavelmente os dois. Do lado das salas de aula, bem como das bibliotecas,

essas novas possibilidades supõem uma verdadeira revolução. Temos de pensar novas perspectivas para a biblioteca. Contudo, dois perigos aparecem:

Na tela, eu só posso encontrar o que há na tela. Os *links* são criados e instalados por outros e não por mim. Outros que, em última instância, têm o poder de abrir minha escolha, mas também têm o poder de orientar-me, determinar-me. Desse ponto de vista, o poder dos propulsores de pesquisa, como *Google*, é imenso. Este pode me dar mais liberdade, mas também me alienar. Para manter a minha liberdade, devo manter o poder e a aptidão de criar minhas próprias ligações, de construir meus elos. Tenho de poder ter uma distância crítica para atuar e pensar de maneira autônoma.

No final das contas, não posso só ser consumidor, devo ser capaz de dominar e praticar a intertextualidade sem guia, por isso é necessário ter o domínio do hipertexto, bem como da intertextualidade e da metatextualidade. Por fim, a internet e a leitura eletrônica ajudam mais aqueles que já são ótimos leitores, aqueles leitores que já são favorecidos, que são capazes de autonomia e responsabilidade no pensamento, na atuação *on-line* ou não, nos textos eletrônicos, bem como nos livros antigos.

Aqui podemos perceber o segundo perigo, na verdade, é um perigo para os leitores, os mais frágeis: o de perder-se em uma avalanche, num oceano de textos e de informações. Mais uma vez, a formação do leitor será crucial. Não é automático saber se localizar na web. Precisamos aprender. Este é o grande desafio da escola e, talvez, da biblioteca, posto que a sociedade atual mais e mais se torna uma sociedade de informação. Se a escola não fizer esse trabalho de formação, se a *biblioteca não apoiar as desigualdades, vão aumentar ainda mais, e sempre, para excluir os mesmos.*

Espero que eventos desse tipo contribuam para impedir esse perigo. Não será fácil, muito pelo contrário. Boa sorte nessa luta!

Referências

ECCO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. *N'espérez pas vous débar-rasser des livres* (*Não espere livrar-se dos livros*). Paris: Grasset, 2009.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes* - la littérature au second degré. Paris: Seuil, 1982.

Site

LE MONDE. *Les pirates à l'assaut du livre numérique*. Disponível em: http://www.lemonde.fr/technologies/article/2009/10/22/les-pirates-a-l-assaut-du-livre-numerique_1257408_651865.html.

Com uma doçura antiga, num mundo mais moderno e celular

Miguel Rettenmaier

Vai ver que poesia é isso, *upgrade* da vida cotidiana, transcrição das catacumbas pessoais, legibilidade do indigesto.

Diana Corso

Talvez uma das demandas mais relevantes dos atuais momentos da história da humanidade seja a imposição de uma nova circunstância na necessidade humana de convivência: a inevitabilidade do contato ou da conexão. As cidades e as posteriores arquiteturas verticais modernas já nos impunham a coexistência anônima bem antes da sociedade em rede, mas o que ocorreu crucialmente, a partir do final do milênio passado, na pós-modernidade, foi a conversão da coexistência a uma íntima e complexa rede de interdependência. Graças às possibilidades da convergência informático-midiática, estamos permanentemente carregando uma lista de contatos em nossos computadores, em nossos celulares, e mais: fazemos parte de outras tantas listas, sobre as quais não temos sequer controle. Somos, por isso, bombardeados por mensagens de todos os lados; somos, sem perdão, constantemente infectados por programas invasores, o que pode implicar, por si, talvez, a noção de certa degenerescência na ideia de convívio e de vida pública.

Isso pode também desaguar, por outro lado, numa noção de fragilidades existencial fora dos contatos hipertextuais, uma não existência sem rede. Ocorre, contudo, queiramos ou não, que o princípio de conexão parece ser o norteador da vida humana daqui para frente, numa nova condição social, cultural e cognitiva. As tecnologias, ao que tudo indica, mais do que apenas inventadas pelo ser humano, desdobraram-se para o além de si, condicionaram uma nova maneira de ser, de pensar, de viver, de conhecer, mas talvez não de sentir. A condição humana, por mais que se altere sob a nova ordem digital, parece conservar inalterada a sensibilidade dos afetos, dos amores e mesmo, paradoxalmente aliada à interdependência intermitente, dos conflitos...

A cognição própria dos nativos à era da informática globalizada possivelmente represente o elemento mais relevante no contexto da atualidade. A nova maneira de ser e estar no mundo parece exigir novas perspectivas no que ser refere às teorias tradicionais do conhecimento. É o que pretende fazer George Siemens, para quem o principal equívoco ou limitação do behaviorismo, do cognitivismo e do construtivismo é decorrência de princípios teóricos que ainda não relacionam a tecnologia à cognição humana: a noção de que o conhecimento se dá “dentro” da pessoa.

A central tenet of most learning theories is that learning occurs inside a person. Even social constructivist views, which hold that learning is a socially enacted process, promotes the principality of the individual (and her/his physical presence – i.e. brain-based) in learning. These theories do not address learning that occurs outside of people (i.e. learning that is stored and manipulated by technology). They also fail to describe how learning happens within organizations (Siemens, 2004).

Siemens considera o sujeito aprendente como alguém situado num sistema colaborativo no qual a sua atuação permita tanto o desenvolvimento de seu conhecimento quanto o aprendizado dos outros componentes da rede. Esse processo

de interação enriqueceria ilimitadamente as próprias fontes do ambiente no qual se armazenam e se manipulam as informações por meio da ação de síntese. Para o teórico, a capacidade de sintetizar e reconhecer conexões e padrões seria, nesse novo contexto, uma valiosa habilidade (2004).¹

Nesse novo mundo, gerido por um aparente caos de informações e de opções, a tecnologia e a conexão seriam fundamentais ao conhecimento, embora tais elementos sejam meramente facilitadores do saber. Para operar com as redes digitais seria, segundo o autor, fundamental a competência de auto-organização por parte do sujeito, como elemento atuante no coletivo colaborativo. Se o ponto inicial da conexão é individual, sua existência cognoscente, contudo, apenas se compõe quanto integrada ao coletivo.

Self-organization on a personal level is a micro-process of the larger self-organizing knowledge constructs created within corporate or institutional environments. The capacity to form connections between sources of information, and thereby create useful information patterns, is required to learn in our knowledge (Siemens, 2004).

A tecnologia alterou nossa mente, e o saber, agora, pelo que aponta a teoria de Siemens, encontra dependência quanto ao que está “fora” do sujeito; o exterior ao sujeito, contudo, que pode ser por ele redefinido quando relacionado a outros saberes, numa rede que envolve campos, ideias e comunidades polinizadas.

Connectivism is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside

¹ “In today’s environment, action is often needed without personal learning – that is, we need to act by drawing information outside of our primary knowledge. The ability to synthesize and recognize connections and patterns is a valuable skill.”

outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing (2004).

Essa nova abordagem se organiza em novos paradigmas e, necessariamente, em novos valores. O que importa agora, mais do que determinado conteúdo (já que qualquer saber é provisório e qualquer verdade é circunstancial), é o fluxo dos conteúdos. Para o teórico, nossa capacidade de aprender o que precisamos para amanhã é mais importante do que aquilo que sabemos hoje.² Nesse entendimento, o saber se tornou algo que transcende o ser de um “eu”, ampliando-se à ligação de um “nós”, em nós. O novo sujeito leitor, incorporado a esse novo universo cognitivo, já não é mais aquele que pode submeter-se aos métodos tradicionais, com temporalidade linear programada, mediante objetivos impostos e à mercê de uma eficiência medida por uma força disciplinatória, que arbitrariamente legitima e divide efetivamente o conhecimento em campos específicos e independentes.

Na mesma linha de uma nova cognição, Wim Veen e Ben Vrakking propõem um novo sujeito, o *homo zappiens*, que corresponde aos “primeiros seres digitais”, que nasceram a partir do início da década de 1990 e que “cresceram em um mundo onde a informação e as comunicações estão disponíveis a quase todas as pessoas e podem ser usadas de maneira ativa” (2009, p. 29). Tais sujeitos aprenderiam muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem possuir verdades diferentes. Por isso, é fundamental ao *homo zappiens* “filtr[ar] as informações e aprend[er] a fazer seus conceitos em redes de amigos/parceiros com quem se comunica com frequência” (Veen; Vrakking, 2009, p. 30).

² “Our ability to learn what we need for tomorrow is more important than what we know today” (Siemens, 2004).

Dotado de uma habilidade multimidial, capaz de reconhecer códigos distintos, ler e descobrir além do saber conceitual e descritivo, o jovem *homo zappiens* não se importaria com a sobrecarga de informação em códigos variados. Pelo contrário, ele seria parte ativa da mobilização dessa sobrecarga ao propor e executar várias tarefas concomitantemente. Em meio a várias fontes, conseguiria modalizar diferentes níveis de atenção, mesmo que rodeado de *inputs* diversificados. Seu talento em *zappear*, engendrado pelas tecnologias do controle remoto, do *mouse* e do telefone celular, desenvolver-se-ia à medida que aprendesse a reconhecer padrões de formatos e indicadores de estrutura. Em seu trajeto, no qual códigos e parceiros fazem parte da paisagem hipertextual do ciberespaço, o *homo zappiens*, por seu poder de trafegar entre fragmentos, possuiria um comportamento essencialmente não linear e uma conduta de mínima permanência em limites específicos e impostos. O trajeto de sua ação cognoscente dar-se-ia pela busca daquilo que interessa a seus objetivos. Segundo Wim Veen e Ben Vrakking, o novo sujeito é um ser sociável dotado de importantes habilidades sociais e colaborativas, como liderança e planejamento, além da autonomia. Sua vida seria, assim, majoritariamente social, orientada pelo contato com o outro em organizações comunitárias circunstanciais e em conformidade com objetivos, desejos, gostos etc. A comunidade, acrescida de importância, é, além disso, também reconfigurada, em corpo e sombra, pela possibilidade de presença real e virtual. O ser do sujeito, diante da tela, pode-se dizer, garantiria a possibilidade de existência simultânea de um ser imerso na rede, experimentado em sensações de telepresença.

Segundo Xavier, na mesma linha, a relação entre máquinas e sujeitos e máquinas *entre* sujeitos nortearia novas interações (e interatividades) ao hiperleitor da web 2.0: “As máquinas *on line* hoje, muito mais do que ontem, pedem ur-

gência aos humanos em suas ações de reciprocidade e compartilhamento dos conhecimentos e experiências adquiridas durante a navegação, a fim de que a inteligência coletiva seja ampliada infinitamente” (2007, p. 36).

Ocorre, contudo, que essas comunidades movediças podem esconder algo além da tranquilidade pretensamente pacífica de uma inteligência coletiva e harmônica, de uma serena convivência cognoscente, na qual células mutuamente identificadas formam tecidos saudáveis e produtivos. Mais do que isso, as ideias de uma sociabilidade em rede parecem esquecer, em primeiro lugar, que a natureza da comunicação alterna facetas de concordância e de conflito. Da mesma forma, a conexão ubíqua parece não referir que as pontes entre os nós podem ser mais problemáticas do que acessíveis; podem ser mesmo intransponíveis. A ideia da conexão, assim, parece restringir-se por demais às demandas do intelecto e prescindir das necessidades existenciais que podem ser, em determinadas circunstâncias, as mais candentes mobilizadoras ou do afastamento entre “semelhantes” ou do desejo, afetivo, desesperado, mas impossível, de aproximação com o outro. Em outras palavras, a comunicação pode ser mais do que o contato utilitarista e direto com alguém. Nossa expressão é manifestação não apenas de mensagens dirigidas, mas de sentidos que fundamentam em outras tantas possibilidades de relação, exteriores, entre falantes ou, ainda, interiores, do sujeito em si, por si. Nesse sentido, quando a comunicação aflora alguma espécie de conflito ou a expressão se revela a alguém, como urgência de vida e morte, a arte talvez seja o canal no qual os nós da rede se apresentem não apenas como partes colaborativas numa tessitura horizontal, mas como singularidades profundas, ressaltadas por complexos postulados, inter e intrapessoais, de criatividade artística e de emoção. E pode ser assim, por meio dos serviços e redes

sociais da internet, que se (re)configure e problematize o tecido coletivo, como no caso mais recente, em termos de grande popularidade, do *twitter*.

Ferramenta de comunicação rápida, presa às dimensões de enunciados de 140 caracteres, o *twitter* de 2009, por si mesmo, foi subvertido a objetivos diferentes dos iniciais à criação da rede social em 2006. Se a informática se fez comunicação superando a ideia de mero processamento de dados, o *twitter*, na parte e no alcance que lhe cabem, transformou a comunicação em atualização pessoal. As mensagens do *twitter*, no fundamento utilitário da ferramenta, seriam enviadas por um usuário, em tempo real, a outros contatos, da mesma forma como o usuário receberia mensagens em tempo real – tudo em torno de conteúdos pontuais, mais ou menos variantes de uma pergunta padrão: *what are you doing?* (posteriormente alterada para *what's happening?*). Dessa forma, de pequenos recados entre *following* e *followers*, entre seguidos e seguidores, o *twitter*, como uma espécie de SMS da internet, tornou-se uma poderosa ferramenta da publicidade e do jornalismo, apesar das limitações quantitativas de produção de enunciados e qualitativas na disponibilidade de materiais que não sejam verbais. De outra forma ainda, a pergunta inicial, que deveria referir um ato além do teclado, passou a referir a própria ação da escrita, restabelecida na ordem de outra construção discursiva: a artística ou a literária. Em outras palavras, à pergunta: *what are you doing?* passou a ser respondida a não com uma resposta direta, mas com um texto literário que indicava que a ação, a *poiesis*, era, na realidade, o próprio fazer literário. No Brasil dois escritores, em especial Fabrício Carpinejar e Marcelino Freire, trabalham de maneira distinta o *twitter* reinventando o “fazer” do serviço *on-line* pela direta influência do fazer literário impresso que os mobilizava antes do advento das ferramentas tecnológicas.

Gaúcho de Caxias do Sul, poeta, cronista e contista, Carpinejar alterna em sua obra a profundidade dos sentimentos diante das surpresas de algumas constatações violentas da vida, entre as quais o amor, da mesma forma como não teme rir de tudo e fazer rir de todos, inclusive de si mesmo. Seus textos, na realidade, espelham pela linguagem essas surpresas que a vida traz, o que talvez explique seu fazer criativo e, segundo Luiz Augusto Fischer, “sua disposição para trocadilhos que desacomodam a nossa maneira de viver a linguagem” (2002). O *post* de 17 de outubro de 2009, às 11h e 52min, parece ilustrar isso: “Trágico é quando um lugar-comum é inédito em nossa vida.”³



Figura 1 - Twitter de Fabrício Carpinejar

³ Todos os *tweets* de Carpinejar serão retirados da página <http://twitter.com/CARPINEJAR>, no dia e hora indicados no corpo do texto.

Carpinejar estende a arte ao trocadilho ao tratar do amor no *post* “O verdadeiro amor platônico começa depois da transa” (15.10.2009 - 10:31PM), e faz das oposições um elemento-chave para tratar dos antagonismos amorosos: “Estou aqui para facilitar tua vida e complicar teu corpo” (15.10.2009 - 05:40 PM). Da mesma forma, articula eventuais progressões afetivas e cognitivas pela via do humor: “Não há desnível cultural durante a paixão. Todos emburrecem. Recuperamos a escolaridade somente com o amor” (10.10.2010 - 05:31 PM). O humor, aliás, é uma das formas de ver a vida, talvez a maior: “Só me levarei a sério ao morrer” (08.10 - 11:26 PM), embora o lirismo seja recorrente: “Longe de ti, o tempo não passa. Perto de ti, o tempo passeia” (02.10 - 10:06 PM). Pois a existência tanto faz rir como apaixona, e ainda revela, na sonoridade das palavras, uma possível transcendência inexplicável nas coisas: “O pólen é o pó insistindo em voltar a ser homem” (13.10.2009 - 5:17 PM).

Carpinejar utiliza o *twitter* para dizer de onde fala, imerso na linguagem, “Eu não me escondo nas palavras, moro dentro delas” (05.10.2009 - 11:21PM), e para dizer o quanto é difícil falar para si mesmo em certos momentos: “Às vezes falta linha para conversar com meus botões” (05.05.2010 - 12:00 PM). Também faz dos 140 toques o espaço polêmico com seu leitor “Recebo de seguidor: ‘você deveria escrever menos: a qualidade *melhoria*’. Respondo: você deveria escrever mais: a qualidade *melhoraria*” (16.10.2009 - 11:29 PM). A ferramenta, assim, é suporte de expressão que busca ser e estar além da mensagem meramente direcionada. Nesse jogo postam-se a perturbação e a subversão às ordens da linguagem e da comunicação. Não se fala para dizer algo, mas para implicar em algo ou com alguém. Contudo, a literatura no *twitter* de Carpinejar renova sua vocação de transgredir, não apenas migrando à tela em novas e surpreendentes possibilidades criativas e renovadas possibilidades de contato entre o es-

critor e os leitores. Os leitores de seus microtextos, mesmo enredados na dupla condição de seguidores e de seguintes, podem ler também no impresso os *tweets* do autor, no livro impresso www.twitter.com/carpinejar (2009).

A ordem da conexão e a natureza social do ser e de seu conhecimento podem ser também discutidas quando se introduz, na ideia de conexão, a constatação de que em todo coletivo conectado há uma vocação, de certos “nós”, à desarmonia inventiva, que deflagra um olhar, uma voz e uma escrita de enfrentamento. É o que nos mostra o pernambucano Marcelino Freire. Escritor da geração 1990, articulado numa ficção agressiva, extremamente realista e voltada à denúncia social, o autor leva o microconto, como gênero, às páginas do *twitter* por meio de seus “contos nanicos”, os quais anuncia nos seguintes termos: “Eta danado! Chegay ao Twitter. E aviso: aqui, trarei sempre um microconto nanico. Meu desafio é chegar aos mil. Puta que pariu! Aquelabraço” (04.06 - 10:37 AM).

A realidade de Marcelino Freire não esconde que as conexões humanas não se fazem apenas pela via do compartilhamento de informação. Há, constantemente, a imposição de um sobre outro, a violência de um ponto sobre o outro na rede humana de impulsos, como se podem interpretar dois de seus microcontos: “Conto nanico nº 1: – O que é iiiissss-soooooo, Padre? / – O pecado, meu filho” (04.07.2009 - 2:09 PM); “Conto nanico nº 2: Que a secretária escolhesse, então. Um pé na bunda. Ou uma mão” 05.05.2009 - 11:04 AM.

A noção de uma realidade sem a assepsia aparente do digital se orienta num trocadilho cruel, “Conto nanico nº 16: Homem com HIV” (07.06.2009 - 04:08 PM). Há, entretanto, embora a prosa rude e mesmo deliberadamente deselegante de Freire, o humor, no Conto nanico nº 9, que brinca com a sonoridade das palavras numa circunstância *nonsense* “Rosa disse sim para o anão do jardim” (22.06 - 05:34). De alguma

maneira, a ideia que orienta os contos nanicos de Marcelino Freire nunca foge à tentativa de impactar o leitor, reiterando o que parece ser uma característica do microconto: a verbalização mínima, nem por isso menos complexa, de uma ideia arrebatadora. Sem a possibilidade de elementos estruturais mais extensos, limitado ao extremo pela linha máxima de 140 caracteres, o microconto parece tentar com o mínimo dar vida máxima a um pensamento. No caso de Marcelino, os pensamentos proibidos são a alma de cada *post* e podem ser, depois de longos intervalos, impelidos em fluxo, como no dia 17 de maio de 2010, quando o autor, num intervalo de poucos minutos, envia vários *tweets* (Figura 2).



Figura 2 - Twitter de Marcelino Freire

Conto nanico nº 43: Matou a indiazinha sem pena. 20 minutes ago via web

Conto nanico nº 42: - Paiiiiêêê! Será que eu sou pedófilo? 21 minutes ago via web

Conto nanico nº 41: O fundo do mar estava vazio. 23 minutes ago via web Conto nanico nº 40: Apagou o fogo com a língua. 24 minutes ago via web

Conto nanico nº 39: E a água virou Coca-Cola. 25 minutes ago via web Conto nanico nº 38: Caiu a ficha só quando pulou. 27 minutes ago via web

Conto nanico nº 37: – Lembra-se de mim? / A puta não lembrou. 28 minutes ago via web (<http://twitter.com/MarcelinoFreire>. Acesso em: 17 maio 2010).

O *twitter* é também visto como um serviço de *microblogging*, uma variante de um gênero bastante conhecido na realidade, textualmente constituído com maiores possibilidades semióticas, permitido a convergência de várias mídias e sem maiores limites de extensão na construção verbal do texto. Com denominação de uma palavra derivada do termo *weblog* (arquivo de rede), o *blog* é, em essência, uma espécie de diário eletrônico disposto em ordem cronológica em constante atualização. O que o diferencia dos antigos diários íntimos é a feição notavelmente pública dos seus relatos. Embora seja discutível a confidencialidade do que, enfim, se pode expressar mesmo nos antigos cadernos postos em gavetas chaveadas, o *blog* não pretende, em hipótese alguma, segredar o que registra. Pelo contrário, é diário que faz dos registros escritos verdadeiros canais de expressão, que, além de dispensar maiores conhecimentos técnicos de informática, permite a divulgação de quaisquer conteúdos, desde os mais amenos aos mais dramáticos, aos mais dolorosos. Pela publicação desses dramas de vida, pode a tecnologia aproximar semelhantes na dor e solidários ao sofrimento, pode a linguagem tentar reorganizar internamente uma perda, por pior que possa ser em amargura. É o caso de Cristiana Guerra, no *blog* Para Francisco. Sem pretender ser uma autora de literatura, sem

mesmo pretender ser autora de um livro, sem, antes, pretender escrever, a autora fez de um *blog* e, posteriormente, de um livro, espaço no qual a linguagem emotiva, decorrente de uma necessidade de expressão advinda de uma falta dolorosa, produz um relato autobiográfico carregado de lirismo e de emoção. Francisco é o filho, ainda bebê, que está crescendo sem o pai, morto meses antes de seu nascimento, como se anuncia na descrição do *blog*:

Um homem tem morte súbita, dois meses antes do nascimento do seu único filho. Assim nasce este blog. Tentando entender e explicar dois sentimentos opostos e simultâneos vividos pela viúva e mãe que, no caso, sou eu. Muitos questionamentos. Muitos raciocínios. Muito aprendizado. E uma pressa em falar para o Francisco sobre seu pai, sobre o mundo e sobre mim mesma (só por garantia). (Disponível em: <http://parafrancisco.blogspot.co>. Acesso em: 22 out.).

A garantia de ser não passa pelas condições reais, vivas, físicas do sujeito. De uma hora para outra, o silêncio pode assumir o todo, deixando no ar uma mensagem sem resposta, que é como inicia o texto de Cristiana, quando migra do *bit* para o átomo, da tela para o livro. No impresso, no livro posteriormente (re)escrito por Cristiana Guerra, *Para Francisco*, (2008) está registrada a última mensagem por *e-mail* da autora ao seu amor, um texto de despedida, sem saber-se de despedida:

From: Cristiana Guerra
Date: Wed, 17 Jan 2007 10:57:44-0200
To: guifraga
Subject: Bom dia

Que lindo dia, né, amor?
Já passei lá na Magma e deixei o presente pro Marcos.
Ele não tava lá.

Eu amo você.
Um beijo (Guerra, 2008, p. 11).

Tristemente, o não “estar lá” para receber o presente realinha-se noutro tipo de ausência, de quem não recebe a mensagem a si destinada. Mesmo assim, mesmo que as mensagens não impliquem a garantia de resposta, fica na palavra a única possibilidade de ser quando a vida surpreende com o fim. A morte só pode ser vencida pelo discurso, o qual perdura sobre a orfandade, como legado e herança. Dirigidas ao filho, que ainda não lê as palavras, Cristiana Guerra faz de cada *post* ou capítulo ou carta ao filho um tipo de luta por algum tipo de permanência “faltas são a prova da presença. Se depender de mim, você também vai se emocionar e gostar de contar histórias de seu pai” (Guerra, 2008, p. 30). *Para Francisco*, *blog* ou livro, nasceu de uma necessidade, da única garantia que a expressão permite: “Falo e ele não responde. Ainda, assim, escrevendo posso colocar seu pai no seu colo. Mas não posso, filho, não posso colocar você no colo dele” (Guerra, 2008, p. 30).

Para Francisco, o livro, conserva em si, observadas obviamente as limitações do suporte, a natureza hipermedial de um *blog*, articulando textos distintos, códigos variados, convergindo conteúdos cruzados por diferente mídias, entrecrocando variados tipos de textos verbais, antigas mensagens eletrônicas, letras de músicas, poesias, *post* ao filho que ainda não lê palavras escritas, *post* ao pai que não conheceu o filho. Da mesma maneira que o *blog*, embora redigido sob paratextos temporais de dia, mês e ano, desvia-se, em seu relato expressivo, das imposições das linhas de tempo e, frequentemente, da linearidade do impresso. Mesmo os *e-mails* trocados contrapõem a progressão das páginas dos livros, postos na obra de Cristiana Guerra como aparecem na tela do computador, do mais recente ao mais antigo. Disso resulta uma enunciação em fragmentos, fixada, contudo, em quem escreve, para quem um dia lerá. E quem lerá? Na ordem de uma primeira instância, o leitor destinado está explicitado

no título do livro e do *blog*. Assim, se há um desejo de conexão na comunicação direta entre usuários ou sujeitos diante da tela ou o papel, a comunicação, sobretudo em se tratando de tela digital, que deseja, que pede “urgência aos humanos em suas ações de reciprocidade e compartilhamento dos conhecimentos e experiências adquiridas durante a navegação” (Xavier, 2007, p. 36). Pois não há urgência diante do não-ser. O leitor pai partiu, e o leitor da obra, “o” leitor destinado a ser, ainda não é. No *blog*, assim, ingressa a riqueza descontextualizada característica do escrito em papel impresso, do texto feito, em essência, para ser lido depois, em outro lugar. E talvez a assincronia natural do livro faça mais humana a urgência da tela.

Contudo, acima de tudo, talvez a conexão esteja numa circunstância específica em um contato que não se estabeleça na integração com o coletivo, mas na reintegração de alguém consigo. *Para Francisco* representa o desejo de conexão consigo mesma, de uma mulher que deixou de ser esposa antes de ser mãe, vivendo a dor da falta conjugada à felicidade de soma, a de um menino leitor futuro, a quem se dirige no presente. Possivelmente, a conexão esteja nos dois lados de si mesma, nas duas faces antagônicas, que une pela palavra:

Escrever foi o caminho que encontrei. À medida que escrevia, elaborava essa confusão, aprendia com ela, tentando separar alegria da tristeza para ter direito às duas. Enquanto isso, vivi. Trabalhei, saí com amigos, cuidei de você, me diverti, namorei, Para quem apenas me leu, a impressão era a de ver alguém que não consegui olhar para frente. Para quem me viu na rua, a imagem era a de uma mãe feliz com seu filho e com seus amigos. Fui as duas coisas. Sou as duas coisas (Guerra, 2008, p. 170).

Para Francisco, o livro, termina em 190 páginas. O *blog* continua, pois continuam as lembranças de Cristiana, pois Cristiana continua. Em dado momento, viverá o crescimento do pequeno Cisco, de suas primeiras palavras, como já vem acontecendo nos *posts* mais atuais; noutros lembrará de Gui-

lherme Fraga, o pai de Francisco. Dele, certamente, não faltarão lembranças de como, frente a frente, na mesma sala de trabalho ou ao alcance da presença física, escreviam, um ao outro, mensagens e declarações de amor. A tela e os teclados ficavam a serviço dos mais antigos sentimentos, a internet servia ao amor e a uma conexão muito mais ancestral. Era assim que “compunham mensagens como uma doçura antiga, num mundo moderno e celular” (Guerra, 2008, p. 112). Talvez a literatura faça o mesmo com as novas tecnologias; talvez auxilie a resguardar o que de mais remoto nos fez humanos.

Referências

CARPINEJAR, Fabrício. *www.twitter.com/carpinejar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

FISCHER, Luiz Augusto. Livros com títulos estranhos que guardam maravilhas de surpresa. *Folha de São Paulo*, 7. out. 2002.

GUERRA, Cristiana. *Para Francisco*. São Paulo: Saraiva, 2008.

SIEMENS, George. *Connectivism: a learning theory for the digital age*. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Acesso em: 20 nov. 2008.

VEEN, Win; VRAKKING, Bem. *Homo zappiens*. Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

XAVIER, Antonio Carlos. Hiperleitura e interatividade na web 2.0. In: RÖSING, Tania; RETTENMAIER, Miguel. *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: UPF Editora, 2007.

<http://twitter.com/CARPINEJAR>

<http://twitter.com/MarcelinoFreire>

<http://parafrancisco.blogspot.com>

A escola intercultural desde o álbum ilustrado: a propósito de *Me llamo Yoon*

Noelia Ibarra

A visão do mundo contemporâneo, de suas contradições, incertezas e vertiginosas transformações, condensada no famoso sintagma de Bauman, “modernidade líquida”, aponta as diretrizes de uma leitura crítica dos efeitos devastadores do capitalismo e, essencialmente, das consequências da globalização, sobretudo, quanto ao acelerado incremento dos movimentos migratórios.

Diante de sintagmas tão repetidos como a pós-modernidade tardia da qual falava Giddens, a aldeia global profetizada por McLuhan ou a extensa amplitude definatória do termo pós-modernidade, a introdução do conceito cunhado por Bauman esboça um complexo panorama dos fenômenos produzidos pela sociedade atual, a partir de uma interpretação crítica do processo globalizador e de suas consequências para o conjunto da cidadania. O intenso desenvolvimento tecnológico (da informática e das telecomunicações), diretamente vinculado às políticas de liberalização, tanto de mercados como de capitais, provocou não somente a reestruturação da economia em seus diversos níveis, mas, sobretudo, a redefinição do ambiente sociocultural.

O monoculturalismo desvela-se como uma falácia insustentável para a maioria das sociedades e nos confronta com uma realidade caracterizada por um mosaico de culturas, fruto do aumento dos movimentos migratórios, sobretudo em direção aos países europeus. A Espanha, concretamente, converteu-se num dos principais destinos das migrações internacionais, com um saldo médio, segundo a associação IOE (2008), de 575 mil pessoas entre 2001 e 2008.

Nas escolas e institutos espanhóis, o impacto da imigração foi quantificado em 608 mil matriculados durante o ano escolar 2006-2007, que, por um lado, supriu o decréscimo de, aproximadamente, um milhão e meio de alunos(as) nos últimos anos, provocado pelo decréscimo da natalidade no país; por outro, a irrupção do alunado estrangeiro nas aulas mostrou as carências do modelo educativo homogêneo tradicional, ao mesmo tempo em que gerou um importante debate sobre o paradigma substitutório.

Um programa intercultural desde o ensino de literatura

Uma das primeiras consequências da recente irrupção dos movimentos migratórios nas aulas é a confusão e frequente intercâmbio de dois conceitos diferentes: a diversidade sociocultural e a imigração. Não obstante, como, certamente, pontua a associação IOE (2007, p. 16), a diversidade transcende com sobras o espaço destinado à imigração, além de ser uma característica estrutural de nossas sociedades.

A nova composição das classes dos diferentes níveis académicos, sobretudo a partir da incorporação progressiva do alunado de procedência estrangeira nos últimos anos, requer forçadamente uma resposta comprometida, capaz de articular o diálogo entre as sociedades de acolhida e o alunado imigrante recém-incorporado ao sistema educativo espanhol.

A denominada “educação intercultural” tenta responder na prática à convivência de diferentes grupos étnicos e culturais no seio de uma dada sociedade. Se bem que existam diferentes termos para se referir às propostas pedagógicas ligadas à diversidade cultural presentes nas classes, a marcada preferência pelo sintagma “educação intercultural” diante de outros, como “pluriculturalismo” ou “multicultural”, responde a um enfoque substancialmente diferenciado. Concretamente, no âmbito europeu não anglo-saxão, a interculturalidade tem como objeto “dotar-lhe ao segundo de uma maior força positiva na hora de caracterizar o fenómeno” (Bartolomé Pina, 2001, p. 76).

Quiçá uma das definições mais completas proceda de Aguado (2003, p. 63), para quem a educação intercultural significa

a reflexão sobre a educação, entendida como elaboração cultural, e baseada na valorização da diversidade cultural. Promove práticas educativas dirigidas a todos e a cada um dos membros da sociedade em seu conjunto. Propõe um modelo de análise e de atuação que afete a todas as dimensões do processo educativo. Trata-se de conseguir a igualdade de oportunidades (entendida como oportunidades de escolha e de acesso aos recursos sociais, econômicos e educativos), a superação do racismo e a competição intercultural em todas as pessoas, seja qual for seu grupo cultural de referência.

A pergunta, a partir das linhas de atuação esboçadas nas clareadoras palavras de Aguado, seria, evidentemente, como colocar em prática o enfoque intercultural, pois, na atualidade, em que pese à urgência e relevância de sua práxis, não tem uma autêntica realização nas aulas espanholas e europeias.

Nessa ótica, em todo programa intercultural a literatura deve desempenhar uma função essencial num duplo sentido: por um lado, por sua função mais utilitária, isto é, para a aquisição do código escrito e a competência escrita, mas

talvez mais sutil, dada sua capacidade de representação do sistema de valores vigente num determinado conjunto social e, portanto, de erradicação de estereótipos e preconceitos erroneamente transmitidos como reais e válidos.

Em outros trabalhos destacamos a função socializadora da literatura na inserção do alunado imigrante na comunidade de leitores (Ibarra, 2007; 2008), como também as possibilidades do texto literário para a aquisição e desenvolvimento da competência intercultural (Ibarra; Ballester, 2010). Nestas páginas pretendemos sublinhar a relevância do texto literário para a construção de uma sociedade intercultural desde uma dupla perspectiva: por um lado, desde a alfabetização e, por outro, desde o sistema funcional que a literatura constrói para seus leitores.

Por esse motivo, nos concentraremos na análise de uma mostra representativa de uma tipologia destinada aos primeiros leitores: o álbum ilustrado. Por meio desse gênero, seus leitores-modelo, crianças, jovens e inclusive aqueles que pela primeira vez se enfrentam com a aquisição do código escrito numa língua diferente da materna, observam reflexivamente a representação do sistema sociocultural, trocam experiências vitais, estéticas e literárias mediante o diálogo do texto e sua leitura com o resto dos leitores, estendem os limites de seus conhecimentos e podem se interrogar sobre os conflitos apresentados.

De nossa perspectiva, o diálogo intercultural, como pilar essencial da cidadania, deve ser construído desde a base, isto é, desde a práxis educativa como espaço de intervenção e atuação, no que a literatura e a leitura têm uma função destacada. A formação lectoliterária articulada desde a perspectiva intercultural possibilita a construção de um projeto educativo e político na medida em que impulsiona a transformação de atitudes para a integração efetiva de grupos procedentes de outras áreas geográficas nas sociedades de acolhida.

A formação do leitor para a construção do cidadão

Me llamo Moon nos oferece uma interessante proposta para a educação intercultural modulada em torno de um duplo eixo: a formação lectoliterária como ponto de contato entre diferentes grupos étnicos e a inserção do imigrante no novo sistema educativo a partir do diálogo com o texto literário.

Por meio de Yoon, uma menina coreana que acaba de chegar à Espanha com seus pais, Recorvit (2003) nos apresenta os primeiros momentos do imigrante numa nova sociedade. Desde a capa e a contracapa do livro, com os primeiros planos da menina em diferentes fases do processo de escrita, postula-se a identificação do leitor com a narradora infantil Yoon. Essa proximidade icônica, manifestada enfaticamente desde a atenta escolha dos enquadres na primeira apresentação do personagem, é sublinhada, além disso, textualmente, mediante a conversão da protagonista em narradora.

O receptor se implica desde os paratextos iniciais na história da menina, mostrada como se se tratasse de uma biografia, graças à aparência de realidade conferida desde a narradora-personagem em primeira pessoa. Dessa maneira, os personagens implicados no encontro entre culturas produzido por um processo migratório desfilam diante do leitor, filtrados pelo olhar pueril de Yoon. O primeiro contato do recém-chegado com a sociedade receptora é, pois, refletido da ótica do imigrante e filtrado pela cosmovisão de uma pupila infantil.

O processo comunicativo é inaugurado, em primeiro lugar, iconicamente, um plano americano de Yoon numa página dupla, após o qual se divisa uma bela paisagem, com predomínio de tonalidades verdes e ocre para esfumçar a faixa entre este e o horizonte. Detrás das imagens, à direita,

chegam as primeiras palavras da pequena: “Me chamo Yoon. Vim da Coreia, um país muito distante” (2003, p. 4-5).

Em somente duas orações a jovem nos proporciona a chave que, a seu juízo, a definem e em torno das quais se articulará essa ficção biográfica. Primeiramente, seu nome (Yoon) e, em seguida, sua procedência (Coreia), antecedida por um verbo de deslocamento que alude ao movimento migratório já realizado (“vim”). A caracterização do país de origem é efetuada não a partir de suas notas definitórias, mas, sim, de sua distância com relação à sociedade de acolhida, “um país muito distante” (5).

Constatamos, dessa maneira, como a prolixa apresentação da protagonista unicamente a caracteriza mediante dois traços: o nome próprio, como emblema de identidade, e sua condição de imigrante, por meio do deslocamento e da distância geográfica recorrida.

A síntese e a cuidadosa escolha das palavras de acordo com sua capacidade de sugestão e evocação para seu leitor modelo, a criança de idade próxima à de Yoon, mas também o imigrante que pela primeira vez se aproxima do código escrito da língua espanhola como sistema comunicativo da comunidade receptora, constituem a proposta consciente desse álbum. Recorvit e Swiatkowska, autora e ilustrador, respectivamente, optam pelo compromisso na construção do diálogo intercultural com as mesmas estratégias compositivas do texto, pois em nenhum momento advogam pela verborreia típica da moral fácil, mas escavam os estereótipos atitudinais a partir da sobriedade discursiva e do predomínio da função metafórica.

Uma vez que nossa protagonista declarou sua condição de imigrante, tem lugar uma poderosa alimentação narrativa, que, de acordo com a consciente estratégia geradora do texto, mostra as primeiras notas do encontro entre grupos socialmente diferenciados por meio do eixo do relato: a apren-

dizagem do código escrito da comunidade de acolhida como pilar fundacional da integração e da inclusão no novo grupo.

A primeira recomendação do pai de Yoon uma vez instalados conjuga o afeto com a obrigação do processo de aquisição e desenvolvimento da competência da língua escrita: “Logo vais para tua nova escola. Deves aprender a escrever teu nome em espanhol” (7). No entanto, para a narradora, a representação gráfica de seu nome no novo idioma, com “linhas, círculo, cada um por seu lado” (7), não transmite a alegria dos símbolos em coreano, em cuja composição esses “dançam todos juntos” (7), tampouco o significado implícito no substantivo “Yoon”: “Sabedoria resplandecente” (7).

O desgosto da menina radica no temor da perda de todo um leque expressivo contido no significante tal como o conhece até agora na língua de seu país de origem, razão por que, caladamente, inicia sua sublevação pessoal ao processo de integração. Objetivamente, seu progenitor lhe lembra a necessidade de aprender a escrever seu nome em espanhol mediante a expressão de obrigação “deves aprender” (7), ao mesmo tempo em que lhe transmite sua segurança em relação ao enriquecimento cognitivo que supõe conhecer os códigos, sem necessidade de renunciar às conotações subjacentes por detrás de cada uma das palavras.

De maneira tão sutil, mediante a comparação de alfabetos e as implicações que esses despertam em palavras tão relevantes para a vida do indivíduo como o próprio nome, Recorvit apresenta o complexo problema identitário do imigrante diante de uma nova cultura. Para Yoon a aprendizagem de uma nova língua supõe renunciar ao patrimônio cultural herdado por meio de sua língua materna, a sua origem, portanto, e sobretudo, a um fragmento vital de sua identidade. Daí sua firme negação à mais mínima familiarização com o alfabeto espanhol, como manifestação evidente de sua desaprovação da nova cultura e de sua condenação à diferença.

A adjacência afetiva entre o leitor e a narradora, pretendida desde os primeiros recursos desse álbum, nos proporciona nesse momento um curioso perspectivismo, pois observamos a percepção e o rechaço da diferença por parte do integrante do grupo minoritário. Os dois grandes grupos implicados em todo encontro intercultural – a comunidade hegemônica e os sujeitos imigrantes – transmutam seus papéis mais típicos pelas palavras de Yoon: “Eu não gostava desse país. Tudo era diferente” (9).

O discurso de Yoon reproduz claramente uma das posturas mais repetidas, sobretudo, por parte do conjunto social majoritário diante do imigrante: o repúdio visceral à diferença, percebida desde a comparação com a cultura de origem como único padrão válido. A atitude da menina se articula a partir do preconceito e da condenação a toda manifestação diferenciada das conhecidas, cuja dramática consequência será sua marginalização e isolamento.

A ilustração resulta emblemática para a compreensão de outro fato fundamental: a família como pilar essencial na aquisição das habilidades da língua escrita e, portanto, da participação das primeiras gerações de imigrantes em outro espaço geográfico mediante esse ensino. Por meio da imagem vemos o pai e a mãe da pequena ao redor da mesa, exercendo corretamente sua tarefa de mediadores e tentando desmitificar as arraigadas crenças de sua filha para modificar sua conduta em relação à abertura cognitiva experiencial.

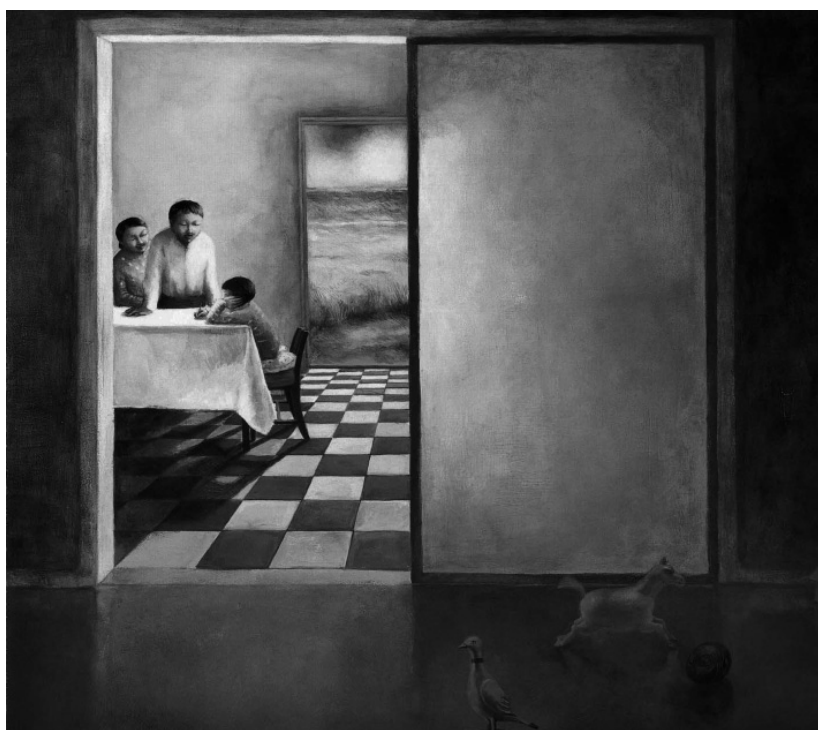


Figura 1 - A família, a mediadora

Nesses primeiros momentos, Yoon não domina as habilidades linguísticas, nem possui conhecimentos suficientes do código para poder compreender as explicações da professora. Quando ela narra uma história sobre um felino, a protagonista deve interpretar reflexivamente as ilustrações para poder relacioná-las com o significante “gato”, escrito pela docente no quadro.

Com essa colocação, Recorvit se aproxima da proposta educativa sustentada no paradigma linguístico como resposta à diversidade cultural, cujo objetivo fundamental radica no domínio da L2 e no respeito pela L1 para o sucesso escolar (Aguado, 1996, p. 68-71). No entanto, o álbum se distanciará nitidamente desse modelo e de sua resposta defendida, a adaptação, pela defesa da análise e da negociação próprias da educação intercultural.

Portanto, a participação ativa da menina na sociedade de acolhida como um membro de pleno direito requer, forçosamente, uma transformação de atitudes, assim como o surgimento da vontade de aprendizagem da lectoescritura como chave comunicativa e, consequentemente, de sua socialização e pertencimento a uma nova comunidade cultural.

Assim, aproximamo-nos do conceito de cidadania além do reconhecimento de direitos, ligada ao sentimento de pertencimento a uma comunidade. A cidadania assim compreendida depende do contexto social no qual se encontram os indivíduos, com especial relevância do familiar, escolar e social (Cabrera, 2002; Bartolomé, 2002; 2007).

O espaço educativo e o familiar se fundem numa única vontade: a necessidade de aprendizagem do código por parte de Yoon. Não obstante, a narradora recusará a instrução da professora para realizar um exercício de cópia do próprio nome numa série de linhas e em seu lugar escreverá a palavra “gato”. A aparente rebeldia se explica rapidamente, novamente de maneira metafórica: Yoon deseja ser um gato para se ocultar em um canto, no qual gozará do amparo da mãe. Momentos cruéis para o imigrante diante de um conjunto social com o qual não estabeleceu vínculos afetivos e cujo desconhecimento do idioma não lhe permite se comunicar com êxito.

A resposta da professora diante da desobediência da coreana resulta modelar, pois, apesar de franzir a testa e sacudir a folha, não repreende a menina e, sim, lhe pergunta: “Então você é um gato?” (15). A educadora, sem nome ao longo do relato, para transcender os limites do particularismo e convertê-la em referente da sociedade de acolhida, respeitará o ritmo da menina sem que suas transgressões seguintes resultem em reprovações ou qualificativos negativos.

O riso de uma colega, também desprovida de nome próprio, após a interrogação retórica da professora, ridiculariza

a metamorfose animal autoimposta e incomoda profundamente a Yoon. Uma vez em casa, sua reação imediata será solicitar a seu pai o retorno à origem, mas isso já não é possível: a imigração, por definição, implica o desejo de permanência no novo espaço geográfico e a formação de novos laços sociais e de pertinência. Por esse motivo, seu progenitor sentencia: “Esse país é teu novo lar agora” (15).

Como se se tratasse da lei da tríade, o episódio se repetirá em três ocasiões, nas quais Yoon se identificará com diferentes elementos que escreverá no lugar de seu nome: o gato já citado, um pássaro e um bolinho. No segundo caso, a menina se vinculará afetivamente com o pássaro porque considera que “ele também está sozinho – pensei. Não tem amigos. Ninguém o quer” (17). Evidentemente, a chave interpretativa radica no advérbio “também”, por meio do qual nos aproximamos da solidão da recém-chegada, e na sua necessidade de gerar novos vínculos amistosos e de sentir-se querida.

A diferença mais evidente com relação ao primeiro episódio é que, agora, a menina deseja desenhar o pássaro para a professora para que ela “goste um pouquinho dela” (17). A suspeita anterior sobre os motivos da desobediência da menina torna-se uma certeza fundamentada: Yoon não pretende contrariar a autoridade acadêmica da docente, mas busca seus próprios meios de expressão para formar parte do novo grupo. A busca culminará, após sua terceira insubordinação, com a conquista do próprio nome.

A ilustração transcende o plano real mediante a conversão do espaço num símbolo, cuja carga significativa procede de sua poderosa capacidade de sugestão. Por meio do plano geral, vemos Yoon num grande quarto, erguendo-se na ponta dos dedos dos pés e com os braços estendidos em direção a uma janela em que se contempla uma árvore, cuja sombra, junto com a de outras seis, se projeta no cômodo. A

interpretação sugerida pela beleza da imagem se reforça pelo discurso direto da menina: a transmutação de Yoon em pássaro simboliza, além disso, o profundo desejo da menina de escapar de um contexto no qual se sente desarraigada e sem comunicação voando para seu país de origem.



Figura 2 - Yoon e a sombra das árvores

A professora examina a palavra “pássaro” no lugar do nome desejado e reitera a pergunta em relação à identificação: “Então você é um pássaro?” (21). Como única resposta, Yoon lhe mostra o pássaro que desenhou para lhe dar e é recompensada com um sorriso. O ponto de inflexão se produziu e os participantes do diálogo intercultural inauguraram o intercâmbio comunicativo pela fundação e aceitação de um novo código, baseado na linguagem não verbal e em diferentes elementos dêiticos presentes no contexto.

Desde esse instante a menina se sentirá apreciada e, assim, o transmitirá à mãe: “Acho que a professora gosta um pouco de mim” (21). O germe da vinculação afetiva começa a se gestar, mas a menina não pode deixar de compará-lo com sua situação na Coreia, pois lá era a aluna preferida da professora e tinha numerosos amigos. A resposta da mãe é decisiva para o bem-estar da menina e a consolidação do progresso, e de novo volta a ser modelar, pois acompanha sua felicitação pela nova etapa com um sábio conselho: “Deves ter paciência com todos, inclusive contigo mesma” (21).

A terceira insubordinação se liga a um novo avanço na integração de Yoon, iniciado por um dos componentes da nova sociedade: a menina que riu anteriormente se aproxima da coreana para presentear-lá com um bolinho. Da mesma maneira que no processo comunicativo iniciado com a professora, as participantes não intercambiam uma só palavra, unicamente a linguagem não verbal e o emblema da aproximação – o bolinho – presidem o diálogo mudo, que culmina com um sorriso em cada uma das meninas.

No entanto, após esse episódio, Yoon se nega a escrever seu nome no novo alfabeto e em seu lugar opta pela transcrição da palavra “bolinho”, pois considera que essa personificação a dotaria do favor do resto de seus companheiros de aula. A ilustração volta a fornecer-nos mais informação por meio da representação de uma aula composta por alunos de diferentes raças e com notáveis contrastes em sua anatomia. Vemos, assim, meninos e meninas com os cabelos loiros, morenos ou ruivos junto com meninos/meninas de cor.

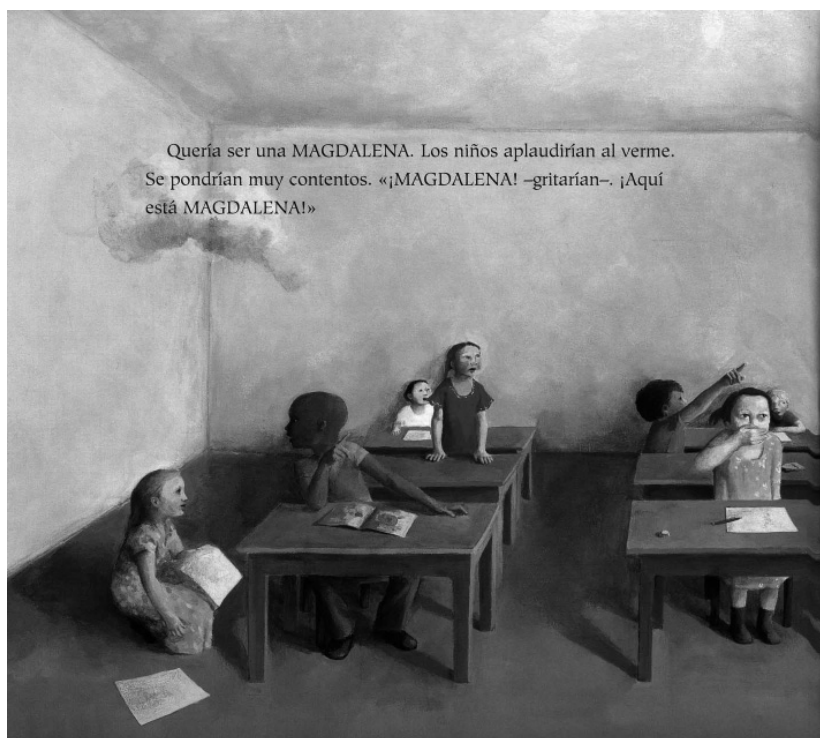


Figura 3 - A classe: diferenças em um mesmo espaço

À maneira de círculos concêntricos, o álbum nos envolve com seu jogo de perspectivas entrelaçadas: por um lado, vemos a história de uma menina coreana que acaba de chegar a uma aula espanhola e, por outro, vemos uma classe formada por alunos de diferentes nacionalidades. Não é necessário o doutrinismo evidente para proclamar a necessidade de uma sociedade plural, mas, sim, que o texto opte por refletir a realidade educativa espanhola de forma que tanto o imigrante quanto o autóctone possam se reconhecer e se aproximar da educação intercultural como uma possibilidade real.

Diante da automarginalização de Yoon do grupo de aula, a professora opta pelo reconhecimento e pelo afeto como via de aproximação, colocado numa exclamação de grande força retórica: “E hoje você é um bolinho!” (27), a qual se segue de

um grande sorriso. A interpretação de Yoon não pode resultar mais positiva, pois, por fim, começa a se sentir apreciada e, ao chegar em casa, fala para sua mãe de sua amizade com a menina que lhe ofereceu o bolinho e canta uma canção em espanhol para seu pai. Os primeiros degraus do construtor intercultural estão já assentados e seus pais lhe transmitem seu orgulho pelas boas notícias. A inflexão final da sequência nos indica a culminância da transformação: “Talvez ficarei bem aqui – pensei. Talvez o diferente seja bom” (27).

A essa aceitação da diferença como um elemento positivo de enriquecimento para o indivíduo segue o clímax narrativo. No dia seguinte, a menina está ansiosa por escrever seu nome e o consagra em cada linha. Enfim, converteu-se em Yoon o novo alfabeto, isto é, a menina conquistou seu nome e sua identidade na nova sociedade. Agora é Yoon, e a professora celebrará isso com um forte abraço e duas breves orações: “Oh! Você é Yoon” (29).

Um primeiríssimo plano protagonizado pelo abraço de Yoon e da professora nos inunda a retina com a doce satisfação expressada no rosto da educadora e o amparo de seus braços protetores recebendo a recém-chegada na nova cultura. Da segregação, isolamento e autoexclusão, a menina percorreu um longo trajeto e seu êxito é coroado visualmente com uma bela imagem.



Figura 4 - O abraço entre Yoon e a professora

O descobrimento se repete – “Sim, sou Yoon” (31) – enquanto brinca com o resto das crianças numa paisagem da qual, finalmente, faz parte ativa. A conquista da grafia e a significação da nova língua supõem um triunfo identitário, sem que impliquem a perda do legado original. O leitor se forja em paralelo ao cidadão num duplo sentido: por um lado, a alfabetização do imigrante e sua aquisição e desenvolvimento da competência lectoliterária facilitam tanto sua socialização quanto seu sucesso nos intercâmbios comunicativos; por outro, tanto para os autóctones como para os recém-chegados a literatura veicula, por meio desse álbum, a construção da escola intercultural.

A modo de conclusão

Yoon mostra-nos o processo de gestação do sentimento de pertencimento a uma determinada comunidade pela aquisição do código escrito e da literatura como instrumento privilegiado para a construção de uma escola inclusiva.

A conquista do próprio nome efetuada pela menina ao longo do relato transcende os limites da mera reprodução de grafias, uma vez que, em essência, simboliza a fundação da própria identidade por meio do diálogo entre culturas e do reconhecimento dos diferentes olhares dos grupos implicados na convivência intercultural. Essa construção identitária é forjada pela busca, conhecimento, avaliação, expressão e afirmação de suas características pessoais e culturais, sem necessidade de renúncia à herança da comunidade de origem de fato, graças, em termos de Maalouf (1999), às múltiplas pertinências de Yoon.

A educação literária, assim compreendida, permite compreender a artificialidade das fronteiras entre grupos sociais diferenciados desde o desenho de espaços comuns de identificação. Como poderoso instrumento de coesão social, a literatura gera processo de construção identitária intercultural por meio do diálogo entre o receptor e o texto e, ao mesmo tempo, constroi o sentimento de pertencimento a uma determinada coletividade, desde o mero reconhecimento do código à inserção do leitor na comunidade universal de leitores. Nessa ótica, a educação lectoliterária constitui-se numa aventura em diferentes caminhos para a construção e a aprendizagem da cidadania intercultural e a aquisição e desenvolvimento das diferentes competências ligadas a ela.

Traduzido por Me. Rosane Innig Zimmermann

Referências

AGUADO, M. T. La educación intercultural: concepto, paradigma, realizaciones. In: JIMÉNEZ, M. C. *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dickinson, 1991. p. 87-104.

_____. *Educación multicultural*. Su teoría y práctica. Madrid: Uned, 1996.

_____. *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

BARTOLOMÉ, M. Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la ciudadanía intercultural. In: SORIANO, E. (Coord.). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla, 2001. p. 75-107.

BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F. (Coord.). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Guía para el profesorado de secundaria. Madrid: Ministerio de Educación y Narcea, 2007.

CABRERA, F. Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. In: BARTOLOMÉ, M. (Coord.). *Identidad y Ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea, 2002.

COLECTIVO IOÉ. Dimensiones de la inmigración en España. Impactos y desafíos. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, Fuhem: España, v. 103, p. 95-104, 2008.

_____. *Inmigración, género y escuela*. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado. Madrid: Cide, 2007.

IBARRA, N. ¿Literatura infantil y juvenil e interculturalidad? Una mirada a la LIJ contemporánea. *Primeras Noticias*, v. 224, p. 21-29, 2007.

_____. La literatura infantil y juvenil ante el reto de la interculturalidad. In: RÖSSING, T. (Coord.). *Lectura de los espacios & espacios de lectura*. Passo Fundo: Universidade Passo Fundo, 2008. p. 326-343.

IBARRA, N.; BALLESTER, J. La competencia intercultural desde la educación literaria. In: CONGRESO INTERNACIONAL INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN, I, 2010.

MAALOUF, A. *Les identitats que maten*. Per una mundialització que respecti la diversitat. Barcelona: La Campana, 1999.

RECORVITS, H. *Me llamo Yoon*. Ilustración G. Swiatkowska. Barcelona: Juventud, 2003.

Leitura e universidade: a promoção da leitura desde a biblioteca universitária

Santiago Yubero Jiménez

Sandra Sánchez García

Elisa Larrañaga Rubio

Leitura e universidade

Como profissionais do ensino universitário nos encontramos imersos no novo modelo educativo proposto pelo Espaço Europeu de Educação Superior, que nos exige trabalhar não somente o conhecimento, mas também desenvolver e potencializar as competências dos futuros profissionais, que se convertem nos principais protagonistas de sua própria formação. Nesse contexto, resulta imprescindível desenvolver a competência leitora como pilar básico para a consecução do resto das competências genéricas que devem alcançar os graduados universitários.

Como assinalam os relatórios do *Barômetro de hábitos de leitura e compra de livros*, publicados anualmente pela Federação de Grêmios de Editores da Espanha, os universitários apresentam os níveis de leitura mais elevados da população. No entanto, esses relatórios apresentam como limitação o fato de oferecer, sob um mesmo con-

ceito de leitura, uma grande variedade de práticas realizadas por essas pessoas dentro de sua atividade como estudantes: leitura de resumos, leitura de artigos, leitura de informação na internet, leitura de capítulos ou livros vinculados com sua formação e leitura voluntária de caráter de lazer (Larrañaga; Yubero; Cerillo, 2008). Por isso, grande parte de seu elevado índice leitor vem determinado por uma leitura instrumental – que carece de base sólida para confirmar a existência de hábito leitor.

Uma questão a ser levada em conta no âmbito universitário, ainda que pareça paradoxal, é o elevado número de estudantes que não têm interesse em ler e que se aproximam da leitura como instrumento de aprendizagem, sem que a leitura forme parte de seu estilo de vida.

Para poder falar de hábitos leitores é necessário que o sujeito interprete a leitura como um fato cultural relevante e como uma destreza individual importante. Para isso, a leitura deverá ser entendida como uma prática socialmente bem valorizada. Desafortunadamente, vivemos na “sociedade do currículo” (Zaid, 1996), na qual nos formamos assistindo a cursos, conferências, congressos..., e onde ler nos toma tempo se não serve para uma aprendizagem imediata e específica. Cada vez mais a leitura se restringe ao âmbito profissional ou ao consumo de informação pontual, tendo para a maioria um valor puramente instrumental.

Gil Calvo (2001) fala de uma “desnaturalização leitora”, que afeta a qualidade leitora, ou seja, para que se lê. Para determinar o hábito leitor de uma população a diferença não está em saber ler ou não, mas, sim, no quê, como e por que se lê, levando-se em conta que para ser leitor requer-se ler e fazê-lo de forma voluntária e prazerosa.

O *Estudo sobre os hábitos de leitura dos universitários espanhóis* (2008), elaborado por Larrañaga, Yubero e Cerill, mostra que para boa parte dos universitários espanhóis

a leitura tem um caráter instrumental, que influencia na construção do hábito leitor. Esse relatório, que conta com uma mostra de 2.175 alunos universitários procedentes de 12 universidades espanholas, reflete que continua havendo um percentual importante de estudantes universitários não leitores (11,9%) e de falsos leitores¹ (23,7%), que se aproximam da leitura de forma esporádica, sendo sua motivação fundamentalmente instrumental e justificando o fato de não ler mais pela falta de tempo. Esse estudo, que nos oferece dados sobre as tendências leitoras da população universitária, evidencia a necessidade de não se descuidar da formação do hábito leitor e do desenvolvimento da competência leitora entre os universitários.

Para fortalecer o hábito leitor dos universitários, é imprescindível criar ambientes nos quais ler seja uma atividade prazerosa e cotidiana, razão por que devemos procurar oferecer-lhes contextos nos quais se facilite sua aproximação com a leitura recreativa e a possibilidade de comentar as leituras, de refletir e opinar sobre sua implicação emocional com o texto. Sem dúvida, a biblioteca universitária apresenta-se como espaço idôneo para assumir um papel relevante na responsabilidade de formar leitores.

A biblioteca universitária do século XXI

A revolução tecnológica experimentada nas últimas décadas transformou a estrutura da sociedade atual no que alguns autores têm denominado de “sociedade da informação e do conhecimento” ou “sociedade informacional” (Castells, 1994), que se caracteriza por valorizar a informação como fonte de riqueza, de poder e de desenvolvimento econômico.

¹ Esse estudo contempla a categoria de falsos leitores para referir-se àqueles sujeitos que deram respostas inconsistentes em seu comportamento leitor, mostrando-se leitores numa variável, mas não leitores em outra.

O auge das novas tecnologias favoreceu também um novo modelo social e cultural, no qual se passou da supremacia de uma cultura textual e impressa a uma sociedade construída mediante imagens visuais e *bits*. O desenvolvimento tecnológico e, muito especialmente, a internet modificaram substancialmente a forma de nos comunicarmos e, sobretudo, as formas de acesso à informação. Nesse contexto, surge a necessidade, por parte das instituições públicas, de facilitar o acesso de todos seus cidadãos à informação, o que implica dedicar um importante esforço para a formação e manuseio das novas tecnologias.

A sociedade informacional, unida ao novo modelo educativo proposto pelo Espaço Europeu de Ensino Superior, no qual se leva anos trabalhando nas universidades espanholas e que já é uma realidade, obrigou as bibliotecas universitárias a iniciar novas estratégias organizativas e serviços mais dinâmicos, que deem respostas às necessidades de aprendizagem e de investigação que apresenta, atualmente, a universidade.

As bibliotecas universitárias, concebidas na atualidade como Centros de Recursos para a Aprendizagem (Crai), convertem-se em verdadeiros centros integrados dos recursos educativos básicos para a comunidade.

A biblioteca está deixando de ser um espaço com livros à espera de ser consultados e lidos, e está se transformando num serviço dinâmico, inovador e chave para a viabilidade das novas formas de aprendizagem. O novo conceito de biblioteca tem um forte componente tecnológico, no qual o usuário desde qualquer lugar deve poder continuar aprendendo, de uma forma autônoma ou em grupo, e sempre com computadores conectados à rede de internet (Martínez, 2004, p. 2).

Por isso, as bibliotecas universitárias, nos últimos anos, têm incrementado de maneira espetacular os recursos eletrônicos, desenvolvendo-se bibliotecas e repositórios digitais que colocam à disposição do usuário uma quantidade imensa

de informação com um só *click* do *mouse*. O acesso através de suas páginas web a serviços e coleções em linha viu-se enriquecido com *blogs*, fóruns, *wikis* e sistemas de redes sociais, que tentam aproximar a biblioteca dos usuários por meio de ferramentas que os estudantes estão utilizando e que, portanto, esperam encontrar entre os serviços que se oferecem na web. A tecnologia 2.0, além de ajudar a otimizar os serviços que já estão em funcionamento, permite-nos criar novos canais de comunicação e de participação, que vão ao encontro das habilidades e expectativas de nossos usuários.

Essa voracidade tecnológica exige novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências digitais e informacionais, que garantam o acesso de toda a comunidade universitária à formação. Há vários anos as bibliotecas universitárias têm assumido essas novas funções pelo estabelecimento de diferentes programas de “Alfabetização em informação” (Gómez Hernández, 2000). Esses programas têm como objetivo ensinar os usuários a selecionar, buscar, organizar, comunicar e difundir informação de forma crítica em diferentes situações, apesar da sobreabundância de informação, das mudanças tecnológicas e dos diferentes suportes documentais. Em geral, as atuações são encaminhadas para consulta e manuseio de fontes de informação em diferentes suportes, elaboração de estratégias de buscas, consulta de motores de buscas e metabuscadores e manuseio de ferramentas ofimáticas.

A utilização das novas tecnologias exige novos saberes, mas, ao mesmo tempo, é necessário continuar desenvolvendo a habilidade tradicional da leitura. Como assinala Millán (2002, p. 21), “a luta por compreender e utilizar as novas tecnologias digitais exige muitas coisas novas, mas pressupõe as antigas. E a mais importante delas é a leitura”. Essa ideia da competência leitora, como base sobre a qual deve se assentar o resto das competências, está presente nas conclu-

sões do estudo elaborado pela British Library (2007) sobre o comportamento da denominada “Geração Google”. Com esse termo se designa a todos nascidos a partir de 1993, cuja característica comum é ter crescido com o fenômeno internet e, por isso, pressupõe-se que tenham certo domínio de tudo o que se refere às novas tecnologias e à utilização dos recursos da rede. Esse relatório, que vem matizar essas suposições, assinala duas conclusões fundamentais sobre como serão os pesquisadores do futuro e que Fernández (2009) resume desta maneira:

- a) continua sendo necessária uma boa competência leitora para não ser analfabeto digital, já que há coerência entre ser um bom leitor analógico e um bom leitor digital, pelo que a competência leitora é imprescindível;
- b) a Geração Google é muito boa utilizando as tecnologias, mas essa habilidade não nos indica que, necessariamente, sejam melhores buscando informação, já que continuam sendo necessários determinados critérios básicos de seleção e de avaliação da ingente quantidade de informação a que se tem acesso.

Por isso, no desenvolvimento de qualquer programa de alfabetização em informação é importante não somente formar estudantes capazes de acessar ao conhecimento e à informação a partir do uso das novas tecnologias, mas, sobretudo, que as pessoas estejam capacitadas para utilizar a informação de forma eficaz, reflexiva e responsável, assumindo a importância de uma reflexão crítica. Esse enfoque leva implícita a compreensão leitora como elemento-chave de todo o processo de formação.

Nesse contexto, as bibliotecas universitárias devem oferecer, mais do que nunca, recursos e serviços orientados à promoção da leitura, com o objetivo de formar leitores competentes e críticos, capazes de acessar por si mesmos os textos

e de discriminar com sentido crítico a informação que lhes chega por meio da rede.

O papel da biblioteca universitária na formação do hábito leitor

O desenvolvimento do hábito leitor não deve ser um tema exclusivo da escola nas idades mais tenras, como tem sido de forma tradicional. O hábito leitor também afeta os níveis educativos superiores, já que a maior parte da comunidade universitária está composta por jovens que estão se formando e, para os quais, a leitura é, ou deveria ser, uma atividade mais ligada à aprendizagem, à formação e ao conhecimento.

As bibliotecas universitárias, tão implicadas nas tarefas de formação e alfabetização informacional, não podem descuidar da formação leitora de seus usuários, porque a leitura é uma prática imprescindível para acessar o conhecimento. Por isso, nos últimos anos muitas bibliotecas começaram a considerar a leitura recreativa e a promoção da leitura como um âmbito mais de sua atividade, adaptando tanto suas coleções como seus serviços. Entre as atuações levadas a cabo destacam-se a criação de coleções de lazer, a partir da aquisição de livros de leitura de divulgação sobre temas atuais e de diferentes gêneros; a criação de espaços específicos para a leitura recreativa e a implantação de páginas web, a partir de tecnologias 2.0, com as quais se promove a leitura através de recomendação de livros e a troca de opiniões entre os participantes. Todas essas atividades que estão encaminhadas, basicamente, para oferecer leituras atrativas e de qualidade aos usuários, se completam com a criação de clubes de leitura, os quais oferecem a possibilidade de comentar obras, numa tentativa de fortalecer o hábito leitor dos estudantes universitários, seu espírito crítico e sua capacidade de reflexão.

Principais iniciativas para a promoção da leitura a partir da biblioteca universitária da Universidade de Castilla-la Mancha

Em outubro de 1999 criou-se na Universidade de Castilla-La Mancha o Centro de Estudos de Promoção da Leitura e da Literatura Infantil (Cepli). Esse centro universitário, o primeiro com essas características na Espanha, tem como objetivo fomentar e promover os estudos, a formação e as pesquisas em LIJ e no âmbito da leitura. Desde sua criação, a participação e implicação do pessoal da biblioteca em alguns de seus projetos e programas de formação têm sido frequentes. Essa colaboração permitiu a reflexão sobre o papel da biblioteca como formadora de estudantes competentes, considerando que, sem uma boa competência leitora, o desenvolvimento das competências informacionais e digitais carece de sentido. Por isso, desde a Biblioteca do Campus de Cuenca colocaram-se em funcionamento diferentes iniciativas que tentam promover a leitura entre a comunidade universitária, de modo a que contemple o livro como um bem cotidiano e necessário e a leitura, como uma atividade relevante dentro do seu próprio estilo de vida.

A coleção de lazer: “livros para ler”

O primeiro passo para o fomento da leitura nas bibliotecas universitárias constituiu-se em dotá-las de coleções denominadas de lazer, que procuram oferecer aos usuários livros para que leiam pelo simples prazer de ler, sem necessidade de buscar neles outra finalidade além do entretenimento.

Como observam Penadés e Botías (2008, 109), “nossas coleções, como biblioteca universitária, estão orientadas para a aprendizagem, a pesquisa e a docência nas áreas de conhecimento que correspondem aos cursos e disciplinas”. Trata-se de completar essas coleções com outros acervos que pouco ou nada têm a ver com as matérias de estudo oferecidas nos cursos universitários.

A aquisição desse tipo de coleções se apresenta, em nosso caso, como a raiz das contínuas consultas e petições dos usuários solicitando-nos “livros para ler”, referindo-se a leituras diferentes das que lhes recomendam seus professores. Surge, assim, a necessidade de completar o acervo da biblioteca com livros de leitura atrativos, centrados em temas atuais e de diversos gêneros. Assim, além de ampliar a coleção de obras literárias, selecionaram-se novidades editoriais que tratem de diferentes temas afins aos interesses e preferências da comunidade universitária, tais como o meio ambiente, a natureza, as viagens, o esporte e a aventura, a música, o cinema etc.

Uma seção especial da coleção de lazer é constituída pelas revistas de divulgação. Junto às tradicionais revistas científicas, próprias do âmbito universitário, agora os usuários podem encontrar assinaturas de revistas como *Fotogramas*, *Habitania*, *Lonely Planet*, *Muy Interesante*, *National Geographic*, *Rolling Stone*, *Runner's World* ou *Vogue*. Com essas coleções, procura-se oportunizar à comunidade universitária uma gama variada de leituras que até agora não se ofereciam, numa tentativa de promover desde a biblioteca a leitura recreativa, como complemento da leitura acadêmica e formativa.

Espaços para a leitura: os recantos para leitura

Uma vez criadas essas coleções, procurou-se promovê-las e aproximá-las dos usuários de diferentes maneiras. Para tanto, criaram-se novos espaços para a leitura, nos quais se dá visibilidade a essas obras num ambiente atrativo e confortável, que convida à leitura e ao descanso. Com esse objetivo criou-se o Recanto de Leitura, como um espaço no qual se trata não somente de expor essas obras como simples novidades, para o que existem outros meios, mas, sim, de aproximar o usuário a uma série de livros atrativos sobre temas de interesse geral.

No Recanto da Leitura, junto a um mobiliário acolhedor e confortável que convida ao descanso e ao entretenimento, o usuário pode encontrar uma oferta variada de leituras com as quais ocupa seus momentos livres do estudo, como jornais diários, revistas de divulgação e livros sobre diferentes temas, que são renovados periodicamente. Dessa forma, trimestralmente se selecionam, por um lado, obras literárias com temática comum (romance, romance histórico, sagas fantásticas ou a Geração de 1927) e, por outro, alguns temas que no momento sejam atuais ou que, pelo período do ano em que se está, possam interessar aos alunos (guias de viagem no verão, técnicas de estudos e relaxamento para o período dos exames finais ou livros sobre cinema no primeiro trimestre do ano, coincidindo com a concessão do Oscar ou do Goya).

Em definitivo, trata-se de construir uma vitrine de leituras atrativas que capte a atenção dos usuários, mas que, sobretudo, os aproxime dos livros, potencializando de forma especial a leitura de obras literárias, pela importância que essas têm para o desenvolvimento e manutenção do hábito leitor.

É difícil assegurar que com esse tipo de iniciativas nossos usuários leiam mais, mas, ao menos, se conseguiu que

os universitários mudem o conceito tradicional que têm da biblioteca ao surpreendê-los positivamente com a oferta de um espaço diferente para seus momentos de descanso e uma proposta de leitura para esses momentos.

O clube de leitura: uma experiência além da leitura recreativa

A importância dos clubes de leitura no âmbito universitário radica, especialmente em sua definição, como espaço integrador no qual entram em contato diferentes pessoas, com idades, inquietudes, hábitos e gostos de leitura diferentes, sendo precisamente a diversidade de perfis dos participantes um dos elementos mais enriquecedores dessa iniciativa. Além disso, devem-se destacar as possibilidades que oferecem como espaço de encontro, no qual se compartilham não somente leituras, mas também opiniões, experiências e questionamentos, que contribuem para a promoção da leitura e formam parte de um processo socializador, a partir do qual se favorece a formação integral dos universitários.

A criação de clubes de leitura foi uma das primeiras iniciativas que a promoção de leitura colocou em andamento nas bibliotecas universitárias espanholas, sendo atualmente uma atividade que as universidades oferecem de forma cada vez mais consolidada.²

Em fevereiro de 2002 foi criado o Clube Universitário de Leitura do Centro de Estudos de Promoção da Leitura e Literatura Infantil como atividade dentre as atuações sobre animação e promoção que se oferecem nesse centro. Pioneiro no âmbito universitário, esse clube de leitura nasceu com o objetivo de compartilhar experiências e tempos de leitura entre

² No ano acadêmico 2008-2009, quinze universidades espanholas contavam com um clube de leitura, ainda que sua organização e gestão varie notavelmente de uma a outra.

os diferentes membros da comunidade universitária. Desde o primeiro momento, nossa maior preocupação foi fomentar o hábito leitor entre os estudantes universitários, ainda que participassem do clube de leitura pessoal administrativo, de serviços e professores.

Desde seu início até o momento atual em que se atravessa uma fase de especial aceitação entre a comunidade universitária, o clube de leitura enfrentou diferentes obstáculos, os quais tratou de superar, adaptando tanto seu conteúdo quanto sua estrutura em razão das demandas.

A primeira dificuldade que justifica boa parte das decisões tomadas pelos coordenadores do clube de leitura nesse último ano acadêmico foi a falta de participação e motivação por parte do alunado. A participação dos alunos era escassa, até que se definiu a compensação de créditos de livre configuração. Essa iniciativa, que já tinha sido adotada em outras universidades não somente para incentivar a implicação desse grupo nos clubes de leitura, mas em outras atividades até o momento voluntárias, como aquelas vinculadas à representação e associação universitária, às práticas esportivas e, inclusive, dentro da própria biblioteca na oferta de formação de usuários, supôs um notável aumento do número de participantes e também um comprometimento mais ativo na dinâmica das sessões presenciais.

Outra questão apresentada desde o início do clube de leitura foi a necessidade de estabelecer um sistema de comunicação mais fluido entre os diferentes participantes, de maneira a que não se limitasse a troca de opiniões, comentários e leituras somente às reuniões periódicas. Assim, surgiu a ideia da criação de um *blog*. Por meio dessa ferramenta, qualquer pessoa pode estar informada sobre os livros que são lidos, pode ler sobre as notícias e atividades relacionadas com as reuniões e, além disso, os participantes do clube de leitura o utilizam como plataforma de comunicação.

Apesar das adaptações que se realizaram, em função das circunstâncias que foram marcando cada período, duas constantes se mantiveram inalteráveis. Em primeiro lugar, a elaboração dos denominados “Cadernos do Clube Universitário de Leitura”, nos quais se recolhem informações básicas sobre o autor e sua obra, críticas destacadas e todos os aspectos que se consideram de interesse sobre o livro. Esses materiais são valorizados de forma muito positiva por todos os participantes e se transformam num instrumento de apoio fundamental para a leitura e para o desenvolvimento das sessões presenciais.

Em segundo lugar, potencializou-se a ideia de que as sessões de leitura podem adquirir uma dimensão mais enriquecedora que o simples entretenimento, permitindo ainda o desenvolvimento do pensamento crítico, a reflexão e o debate a partir das leituras. Nessa linha, periodicamente são selecionados diferentes títulos que tratam sobre temas da atualidade, como violência de gênero, a globalização ou a migração, dos quais seus autores apresentam diferentes visões sobre um mesmo tema. O fato de os participantes lerem obras diferentes com distintos enfoques permite organizar sessões orientadas de debate em que as conclusões dos grupos de discussão estabelecidas deram lugar a investigações, nas quais a literatura e a leitura se utilizam também “como ferramenta de sensibilização, e por que não de prevenção” (Navarro; Yubero, 2004).

Promoção da leitura e web social

Outra das vias que estão utilizando as bibliotecas para promover a leitura é a implementação de tecnologia 2.0. O desenvolvimento da web social oferece uma série de ferramentas que permitem a participação ativa dos usuários, ajudando a que compartilhem conteúdos, opiniões, avaliações e

que, ao mesmo tempo, possam recomendar leituras a outros usuários. Esses espaços virtuais permitem que os leitores transformem a leitura numa experiência compartilhada por meio da rede.

O desenvolvimento de *blogs* tem sido a principal iniciativa realizada para a promoção da leitura utilizando ferramentas 2.0 no âmbito universitário em razão da sua facilidade e das possibilidades que oferecem na hora de criar conteúdos web. Por meio desses *blogs*, o pessoal bibliotecário recomenda leituras a seus usuários, os quais, por sua vez, ao mesmo tempo, podem comentar os livros resenhados, recomendar outras leituras e sugerir novas aquisições para a biblioteca.

Com esse propósito, para esse ano acadêmico, colocou-se em funcionamento o *blog* do Clube Universitário de Leitura como plataforma de comunicação entre as pessoas que participam dessa atividade e como portal pelo qual se promovem a leitura e as diferentes atividades culturais organizadas na universidade. Qualquer pessoa, indistintamente de sua participação ou não no clube de leitura, pode encontrar a oferta de leituras prevista para todo o ano acadêmico e um calendário em que se informa da realização das sessões e de qualquer atividade cultural que se realiza no *campus* ou na própria cidade (realização da feira do livro, encontros com autores, apresentação de livros, exposições etc.).

O objetivo principal desse *blog* é fomentar a colaboração e o comprometimento dos participantes do Clube Universitário de Leitura. Para tanto, o conteúdo essencial desse espaço virtual está sempre relacionado com as obras literárias que são lidas, servindo como uma ferramenta a mais de apoio para a organização e dinâmica das sessões. Graças às possibilidades que oferece a web 2.0, os participantes do clube de leitura podem encontrar entradas elaboradas pelos coordenadores com informações sobre o autor e a obra que vão ler e, graças à indicação de conteúdos, ter acesso pela plataforma a

entrevistas do autor, fragmentos de versões cinematográficas da obra e qualquer tipo de informação que se encontre na rede e que ajude a promover a leitura do texto selecionado. Esses conteúdos, por sua vez, se veem enriquecidos com as opiniões, comentários e sugestões dos participantes.

Aproveitar os serviços e a filosofia da web 2.0 ajuda a dinamizar a participação dos alunos no clube de leitura, oferecendo-lhes um espaço interativo e colaborativo que favorece a aproximação e a cooperação de todos os seus membros.

Conclusões

O fomento da leitura entre os universitários deve ser considerado como um objetivo fundamental para a formação integral do alunado, valorizando o desenvolvimento de sua capacidade leitora como um elemento educativo chave e uma habilidade necessária que deve ser potencializada e reforçada também desde a biblioteca. As bibliotecas universitárias espanholas, como não podia ser de outro modo, tomaram parte ativa na promoção da leitura entre a comunidade universitária, considerando a leitura como um elemento básico sobre o qual devem ser assentadas as demais atuações de formação e alfabetização que, de forma cada vez mais generalizada, se oferecem dentro dos programas de formação de usuários.

As iniciativas colocadas em prática nos últimos anos em relação à promoção da leitura, ainda que nem sempre alcancem os objetivos e não se consiga que os alunos leiam mais graças a elas, são ações honestas que vêm a conformar o compromisso do serviço de biblioteca ao tratar de responder às necessidades educativas dos estudantes, atendendo à sua responsabilidade social na difusão da cultura e da dinamização da vida académica.

Referências

BRITISH LIBRARY. *Information behaviour of the researcher of the future*, 2007 [en línea]. Disponível em: <http://www.ucl.ac.uk/infostudies/research/ciber/downloads/GG%20Work%20Package%20II.pdf>. Acesso em: 17 set. 2009.

CASTELLS, M. Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. In: VVAA. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1994. p. 13-54.

FERNÁNDEZ, L. *Lectura y competencias del ciudadano*. Cuenca: Cepi, 2009.

GIL CALVO, E. El destino lector. In: VVAA. *La educación lectora*. Madrid: Fundamentos, 2001. p. 12-26.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. (Coord.). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información*: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros. Murcia: KR, 2000.

LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S.; CERRILLO, P. *Estudio sobre hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: Fundación SM, 2008.

MARTÍNEZ, D. *El Centro de Recursos para el Aprendizaje*. El nuevo modelo de biblioteca universitaria, 2004 [en línea]. Disponível em: http://www.aab.es/pdfs/gtbu_crai.pdf. Acesso em: 15 set. 2009.

MILLÁN, J. A. La lectura y la sociedad de la información. *Primeras Noticias* - Revista de literatura, v. 187, p. 19-27, 2002.

NAVARRO, R.; YUBERO, S. Historias de vida-historias de ficción: valores y creencias en torno a la violencia contra la mujer en el contexto de un club de lectura. In: YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; CERRILLO, P. (Coord.). *Valores y lectura*: estudios multidisciplinares. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. p. 173-233.

PENADÉS, H.; BOTÍAS, R. La biblioteca universitaria que quería ser una biblioteca pública. *Educación y Biblioteca*, v. 20, n. 165, p. 109-116, 2008.

ZAID, G. Notas sobre la desaparición del libro. *Moenia* - Revista lucense de lingüística & literatura, v. 2, p. 561-564, 1996.

Formação de leitores: experiências leitoras na família, na escola e em diferentes perspectivas de biblioteca

Tania Mariza Kuchenbecker Rösing

Certamente grande número de sujeitos podem se considerar cidadãos emancipados, cidadãos críticos, cidadãos enfim, que têm suas vidas marcadas por uma estrutura familiar respeitável, rigorosa na construção de valores, pela passagem por uma escola que preservou os valores familiares referidos e os ampliou. Para conviver com grupos os mais diversificados, necessários à circulação entre distintas pessoas com as quais precisam conviver, pressupõe-se terem se envolvido com leituras importantes de diferentes gêneros, entre os quais textos literários que lhes proporcionaram experiências inusitadas com a palavra e a plurissignificação que a mesma propicia a cada leitor. Conseguiram, assim, objetivar suas ações profissionais sem perder sua sensibilidade, sem desprender-se de olhares e vivências coladas à função estética.

Segundo Umberto Eco:

Estamos circundados de poderes imateriais que não se limitam àqueles que chamamos de valores espirituais, com uma doutrina religiosa. É um poder imaterial também o das raízes quadradas, cuja lei severa sobrevive aos séculos e aos decretos... E entre esses poderes, arrolarei também aquele da tradição literária, ou seja, do complexo de textos que a humanidade produziu e produz não para fins práticos (como manter registros, anotar leis e fórmulas científicas, fazer atas de sessões ou providenciar horários ferroviários), mas antes *gratia sui*, por amor de si mesma – e que se leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo (com exceção das obrigações escolares).¹

Como recheiar o interior de cada indivíduo desde o seu nascimento, ou melhor, desde a vida intrauterina, a partir da sensibilidade das gestantes e do seu envolvimento com a leitura literária? O modelo é importante para o outro – o bebê – que passa a ouvir cantigas de ninar, de acordar, de brincadeiras, rimas, pequenos contos, criando uma intimidade com essa palavra que é plena de ritmo, plena de musicalidade, plena de significados, que sugere muitos significados, que vai ampliando o universo lexical de adultos e crianças pela palavra cantada, pela palavra recitada.

Subsídios teóricos na infância inicial

Percebe-se em diferentes países a preocupação de envolver crianças de 0 a 3 anos com textos literários na família, estimulando também pais, mães, avós, cuidadores a frequentarem espaços em bibliotecas para essa faixa etária, chamando-os de bebeteca.

Para Tussi e Rösing, vários teóricos justificam essa preocupação na infância inicial, mais precisamente na faixa etária referida:

¹ ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Piaget revela a certeza de que a criança, a partir do nascimento, está pronta para interagir com objetos; de que essa interação atua sobre os reflexos que ao longo do tempo se transformam, construindo, assim, sua inteligência, e, principalmente que o ambiente é capaz de alterar a qualidade e o ritmo do desenvolvimento da criança reforçam a crença na importância de qualificar o contexto dessa criança.

Na primeira infância, o contexto não pode ser entendido como algo que está pronto. Cabe aos pais selecionar e construir esse contexto cujos critérios variam de acordo com as circunstâncias. Objetos relativos à leitura com os quais a criança possa interagir, fazendo experimentações e, com isso, aprimorando suas capacidades físicas e mentais, servem de estímulo para o desenvolvimento de comportamentos de leitura a partir do nascimento.²

O livro deve estar à disposição da criança como um objeto a ser manipulado entre seus brinquedos, durante o banho, por exemplo, entre seus brinquedos, chamando a atenção desse bebê para as imagens, transformando-se num objeto familiar.

Essas ideias são reforçadas pelas pesquisadoras referidas ao destacarem os dizeres de Bandura, quando declara que os comportamentos não são inatos, mas aprendidos:

A teoria de Bandura não rejeita a biologia, defendendo a ideia de que comportamentos podem ser afetados por influências internas, sem deixar de acentuar a importância do ambiente na formação do comportamento observado. Nessa teoria, o princípio básico está na distinção entre aprendizagem e desempenho, que são influenciados, de acordo com o teórico, por “quatro processos: atenção, retenção, reprodução e motivação”³ (apud Bee; Michell, 1986, p. 350).

Esses processos envolvem a observação das crianças aos movimentos de seus pais, de seus avós, de seus cuidadores, de seus amigos numa perspectiva da aprendizagem observacional, que se ampliará ao envolvimento desses adultos com livros, com o manuseio, com as histórias que são narradas em

² TUSSI, Rita de Cássia; RÖSING, Tania M. K. *Programa bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*. São Paulo: Global, 2009. p. 29.

³ Idem.

voz alta, com as cantigas que lhes são cantadas, com as brincadeiras que lhes são propostas. O que se destaca nessa fase é a presença participativa dos adultos e não da disponibilização de equipamentos eletrônicos que servem para entreter a criança, como a televisão, equipamentos de som de diferentes naturezas entre tantos outros.

Acrescentam Tussi e Rösing a essa discussão a teoria sócio-histórica defendida por Vigotsky:

A fase inicial do desenvolvimento comportamental do bebê constitui-se de sensações orgânicas restritas ao corpo. A visão marca a substituição desse processo orgânico por outro que envolve a realidade externa e social, marcando o início das interações. Todo estímulo visual deixa um traço sobre a retina que funcionará, inicialmente, como uma experiência prévia. Novos estímulos visuais serão avaliados e processados na perspectiva dessa experiência prévia: “Cada objeto visualmente percebido deixa um determinado pós-efeito sobre a criança” (Vigotsky, Luria, 1996, p. 158). O mundo das imagens visuais substitui o das percepções fisiológicas de maneira evolutiva [...]. A abstração emergente do desenvolvimento cultural é um dos instrumentos mais poderosos na mente da pessoa cultural: “A abstração é parte integrante, necessária de todo tipo de processo de pensamento, uma técnica criada no processo de desenvolvimento da personalidade, e condição e instrumento necessário de seu pensamento.” A abstração deve pode ser estimulada com pequenas brincadeiras nas quais os adultos mostram objetos, e, em seguida, escondem-nos para que a criança possam procurá-los percebe-se que uma criança começa a abstrair quando é capaz de entender que um objeto ou pessoa que não está no seu campo de visão existe.⁴

A contribuição de Vigotsky, segundo Tussi e Rösing, é por demais significativa nos estudos da evolução intelectual da criança. Referem, para tanto, o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” proposta por esse grande pesquisador, que permite o entendimento da evolução da criança por intermédio desse conceito:

⁴ TUSSI, Rita de Cássia; RÖSING, Tania M. K. *Programa bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*. São Paulo: Global, 2009. p. 33-36.

São processos sociais que levam ao funcionamento mental. Uma criança aprende porque um adulto ou outra criança mais experiente a estimula para que isso aconteça. Se já desempenha um determinado comportamento, ela está apta para, a partir desse comportamento, aprender um novo, mais complexo, com a ajuda de um mediado. Esse período de aprendizagem mediada é chamado de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, que dura até que o novo comportamento se estabeleça sobre o antigo.⁵

Pode entender-se, nessas primeiras discussões, que o ato de ler está precedido pelo ato de ouvir. Não se pode esquecer de que as brincadeiras propostas, as cantigas de ninar e as cantigas de acordar, bem como parlendas e trava-línguas, selecionadas devem ter a qualidade necessária para serem interiorizadas pela criança, juntamente com o ritmo e a musicalidade que os caracterizam. É preciso desencadear um processo agradável que vá contribuindo, paulatinamente, em seu crescimento e em seu desenvolvimento, para que se transforme numa criança feliz, num adolescente feliz, num adulto feliz enfim.

Precisa-se entender que o desencadeamento do processo de formação do leitor deve ser feito com literatura, o que, segundo Bartolomeu Campos Queirós, está dispensada da expressão de qualidade: se for literatura, tem qualidade. Para tanto, é necessário que se entenda bem que o ato de ler é, em primeiro lugar, um ato de ouvir, abrangendo o sistema auditivo e, na sequência, os sistemas visual, olfativo e tátil. Declaram Tussi e Rösing que

Durante o ato de ouvir, ele vê o mediador e, por sua proximidade, sente seu cheiro, toca e é tocado, transformando o ato de audição num processo neurofisiológico que envolve, além do aparelho visual descrito por Jouve, os aparelhos auditivo, olfativo e tátil.⁶

⁵ TUSSI, Rita de Cássia; RÖSING, Tania M. K. *Programa bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*. São Paulo: Global, 2009. p. 36-37.

⁶ Idem, p. 48.

Considerando que a infância inicial é o período propício para o envolvimento do bebê com manifestações literárias, é importante que esses primeiros contatos devam ser iniciados durante a gestação. Defendem esse posicionamento Purves et al. (2005, p. 481) ao informarem, a partir de suas investigações, o seguinte:

[...] quando maduro, um encéfalo pode conter até cem bilhões de neurônios que são gerados em poucos meses e com um potencial de conexões entre eles estimado em quinhentos trilhões. A formação desses neurônios atinge o auge durante a gestação – em humanos, estima-se que cerca de 250 mil novos neurônios são gerados a cada minuto no pico de proliferação celular, durante a gestação – e, exceto por alguns poucos casos, termina antes do nascimento.⁷

Todas essas considerações iniciais comprovam que a literatura deve estar presente na vida do bebê desde a vida intrauterina, num processo de estímulo às gestantes no que diz respeito à sua preparação para estimular a criança em formação a ouvir textos literários, rimas, canções, brincadeiras, proposta em que se constitui o *Programa bebelendo – uma intervenção precoce de leitura*, constante da obra de autoria de Tussi e Rösing. Sacolas específicas, com acervos variados são distribuídas à gestante e às crianças nas diferentes faixas etárias, inclusive a crianças com necessidades especiais, trabalhos realizados por monitores respectivos.

Faz-se mais que necessário destacar a importância da voz humana, especialmente da mãe, dos familiares nas atividades referidas, utilizando manifestações literárias orais. Há tempo e espaço em suas vidas para o uso de equipamentos para ouvirem cantigas, histórias, sem ficarem desvinculadas da afetividade em que se constitui o encantamento de estarem próximas de sua mãe, de seu pai, de seus avós, de seus cuidadores, portanto, pelo canal da voz.

⁷ Apud TUSSI; RÖSING, 2009, p. 40.

A criação das bebetecas

Nos tempos atuais, a biblioteca não mais se configura como um depósito para armazenar velhos dicionários e raras enciclopédias. É um espaço constituído de várias ilhas, onde há lugar para diferentes suportes: livros, filmes, revistas, jornais, estação memória, mapas, fotografias, ilustrações, CDs, DVDs, espaço digital, internet.

Precisa-se criar mais uma ilha no contexto desse arquipélago, especialmente em creches, escolas de educação infantil, ou mesmo em escolas regulares, bibliotecas municipais, centros culturais – as bebetecas. A formação do leitor deve ser pensada num âmbito maior. Resultados de pesquisas recentes mostram o potencial da criança desde a vida intrauterina, com possibilidades de ouvir sons externos, momento em que podem ser-lhe oferecidas, pelo inconfundível canal sonoro da voz materna, canções, pequenas narrativas, recitações de poemas, brincadeiras. Na faixa etária de 0 a 3 anos, está comprovada a importância de a mãe, o pai, os avós, os cuidadores envolverem essas crianças com manifestações literárias específicas para o desenvolvimento do ritmo, da musicalidade, do encanto pelas imagens, do interesse por pequenos poemas, e, assim, continuarem no processo de sedução provocado pela literatura. Nessa faixa, a voz humana é o canal.

O espaço da bebeteca passa a se transformar num lugar muito especial, próprio para ações definitivas na construção interior das crianças e da aproximação com seus progenitores. É uma forma criativa e inovadora com a finalidade de atrair as mães com seus bebês, avós, cuidadores que possam acompanhá-los em sessões especiais de contação de histórias, de recitação de poemas, de brincadeiras de rodas, trava-línguas, parlendas, disponibilizados sobre almofadas, tapetes, em brinquedos atraentes, inspirados em países como a Inglaterra. É o caso de Londres, cidade que universaliza nas

bibliotecas municipais e escolares esse atendimento por intermédio do *Programa bookstart* (www.bookstart.co.uk) por meio de sessões de *storytime* e *rhymetime* semanais. O contato com essa experiência foi feito por Rita de Cássia Tussi, transformando-a num programa muito significativo no Brasil – Bebelendo –, ainda não tão conhecido e, mesmo, nem tão divulgado com o destaque que merece.

As crianças que frequentam esse programa inglês estão na faixa etária entre 0 e 3 anos, diferentemente da proposta do programa Bebelendo, que se destina, em primeiro lugar, às gestantes que procuram atendimento mensal em serviços públicos de saúde, no âmbito do projeto Primeira Infância Melhor (PIM) com apoio da Unesco. Há dois projetos experimentais sendo realizados nas cidades de Tapejara e Erechim, no Rio Grande do Sul, Brasil, que atenderão, em cada cidade, num período de quatro anos, cinquenta gestantes e sessenta crianças.

A partir dessa primeira fase da infância, as crianças, já interessadas pela literatura, poderão fazer parte de práticas leitoras multimídiais, momento em que assumem a concepção mais ampla de leitura, atendendo às características da contemporaneidade que possibilita o desenvolvimento de uma leitura mais superficial, mas com a utilização, ao mesmo tempo, de distintas mídias.

A perspectiva de centros culturais multimídiais

Retomando a ideia da biblioteca como um arquipélago cujas ilhas devem se constituir em acervos de distintas naturezas, paralelamente ao esforço que vem sendo feito pelo Ministério da Cultura – criação de uma biblioteca em cada município brasileiro, com um acervo diversificado, acompanhado de computadores, e móveis adequados –, é preciso

haver o compromisso de não apenas organizar o espaço de leitura, mas dinamizá-lo.

As bibliotecas, salas de leitura devem ser organizadas sem trâmites burocráticos no empréstimo do acervo aos usuários interessados, leitores ou mesmo leitores em formação. Os responsáveis por esses espaços devem ser leitores, a fim de entusiasmarem os usuários, a partir de suas experiências de leitura, a lerem os mesmos livros ou outros títulos, conhecidos por esses responsáveis, divulgando sua qualidade estilística, sua originalidade temática entre tantos outros recursos.

Atividades culturais precisam ser planejadas ao lado da proposição de práticas leitoras multimídiais, passando do impresso ao digital ou vice-versa. Momentos de recitação de poesias, de leitura de textos dramáticos, de encenações de jogos dramáticos e de peças teatrais, de conferências, de apresentações musicais devem ser organizados e implementados a fim de ampliar o gosto dos leitores e de constituir plateias para essas manifestações culturais. Sessões com pessoas-fonte, detentoras da memória da cidade, do bairro.

É importante lembrar que se vive num país marcado pela diversidade cultural, riqueza maior onde a comunicação acontece apesar de sua grandeza territorial. Nesse sentido, essa diversidade cultural é que precisa ser compreendida em toda a sua complexidade para preencher a interioridade dos leitores, dos leitores em formação, dos sujeitos no processo de construção de sua cidadania, com o intuito de alertá-los sobre quão paradoxal pode ser esse processo. Nas investigações de Isabel Tejerina Lobo, pode constatar-se, por suas declarações, o seguinte:

Vivimos hoy una sociedad globalizada, diversa y multicultural, en la que disponemos de mucha información, pero de insuficiente interpretación. Como aquella sugerente metáfora del título de la inolvidable novela del escritor peruano Ciro Alegria, nuestro

mundo, cada vez más global y más desigual, sigue siendo “ancho y ajeno” [...]. Sabemos que la multiculturalidad se puede definir como la coexistência en un mismo tiempo y espacio de diferentes grupos culturales. El fenómeno está ahora muy de moda, pero no es nuevo ni reciente; no sólo há existido siempre, sino que precisamente han sido los intercambios interculturales el fermento histórico que há permitido avances em el progreso de la humanidad a lo largo de su história.⁸

Lobo está preocupada não apenas em harmonizar a diversidade cultural, para que não se percam identidades em meio a essa diversidade, mas alerta para o problema da multiculturalidade que emerge do movimento migratório entre pessoas de países em subdesenvolvimento para os países em desenvolvimento. A convivência entre pessoas de distintas culturas é possível, mas de uma sintonia inicial difícil, uma vez que são necessários recuos em determinados valores para que seja viabilizado o entendimento entre manifestações religiosas, só para citar um exemplo.

Além dessa multiculturalidade, vivemos em meio às inovações tecnológicas que determinam/pressionam nosso estar no mundo. Assim, de leitores do meio impresso, passamos a iniciar nosso processo de leitura em meio digital, de forma não linear, assumindo o formato do hipertexto com janelas abertas ao universo infinito das informações. Ou o contrário, a chamada geração *Homo Zappiens*, conforme designa o pesquisador holandês Wim Veen, que já se caracteriza como pessoas ligadas aos meios eletrônicos – computador, celular, mp3, mouses de diferentes equipamentos:

Sendo os primeiros seres digitais, cresceram em um mundo onde a informação e a comunicação estão disponíveis a quase todas as pessoas e podem ser usadas de maneira ativa. As crianças hoje passam horas de seu dia assistindo à televisão, jogando no computador e conversando nas salas de bate-papo. Ao fazê-lo, eles

⁸ LOBO, Isabel Tejerina (Coord.). *Leer la interculturalidad*. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro. Santander: Consejería de Educación Del Gobierno de Cantabria, 2008. p. 41.

processam quantidades enormes de informação por meio de uma grande variedade de tecnologias e meios. Elas se comunicam com amigos e outras pessoas de maneira muito mais intensa do que as gerações anteriores, usando televisão, o MSN, os telefones celulares, os iPods, os blogs, os Wikis, as salas de bate-papo na Internet, os jogos e outras plataformas de comunicação. Usam esses recursos e essas plataformas em redes técnicas globais, tendo o mundo como quadro de referência.⁹

Há que se considerar as peculiaridades de um país como a Holanda, de onde falam Veen e Vrakking, mas não se pode desconsiderar o alerta que fazem para o comportamento dos jovens que, mais e mais, estão interessados nos meios eletrônicos e nos seus grupos de relacionamento de distintas naturezas do que com as propostas das escolas, do que a convivência em família, sem desconsiderar sua sintonia com as tendências do mercado conforme defendem os pesquisadores holandeses:

Uma das mudanças mais impressionantes é a da globalização. A globalização econômica está levando a novas formas de desenvolvimento de mercados de trabalho, forçando nossas economias a se adaptarem a novos negócios e iniciativas. De um ponto de vista social, contudo, a globalização implica que os seres humanos estejam mais conectados, que estejam ligados em rede. As crianças se comunicam com o mundo inteiro, pois a internet não tem limites ou fronteiras. Se elas jogam no computador, podem se comunicar com qualquer pessoa que esteja, como elas, disposta a resolver um problema ou responder a uma determinada questão. Tendo essas mudanças sociais como pano-de-fundo da ação e do pensamento de nossos alunos, vejamos o que exatamente as crianças estão fazendo e o que as torna tão diferentes de seus pais e avós.¹⁰

⁹ VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo zappiens*: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 29.

¹⁰ Idem, p. 28.

A partir da realidade brasileira que não difere, certamente, do cenário atual de outros países latino-americanos, há um caminho bastante largo a percorrer no processo de formação de leitores. Não temos bibliotecas em todas as escolas nem bibliotecas públicas em todos os municípios, apesar do grande esforço governamental em fazê-lo. Isso posto, número significativo de alunos e professores do interior brasileiro não têm acesso a livros literários ou técnicos e científicos, excluindo-se o manual didático. Não há professores leitores em quantidade suficiente para o atendimento das demandas de formação de leitores, uma vez que não foram seduzidos para o ato de ler desde a infância, na adolescência, no período de formação profissional. E, por estarem distantes do domínio da tecnologia, deixam de participar das poucas iniciativas de educação a distância que os prepare para a transformação em sujeitos leitores.

Os centros culturais multimídias, ou seja, a nova perspectiva da biblioteca, é a modalidade contemporânea para a formação de leitores, os quais possam transformar-se em mediadores de leitura que viabilizem a formação de novos leitores numa perspectiva cultural e multimídia. Partimos de uma biblioteca simples, comprometida com a divulgação de conhecimentos adquiridos ao longo da civilização, publicados em livros, revistas, passando à preocupação de trabalhar educação e cultura sintonizadas e, nos tempos atuais, a envolver educação-cultura-tecnologia para formar leitores proficientes, competentes, em conformidade com as exigências dos tempos atuais.

Nesse contexto dos centros culturais multimídiais, a voz materna, própria da comunicação com a criança na infância inicial, é substituída por muitas vozes, seja das personagens dos livros, seja dos intérpretes das músicas, seja dos atores das representações teatrais, seja dos repórteres da TV, dos atores de telenovelas, seja dos diálogos no MSN ou de outros recursos, como as leituras compartilhadas entre professores

e alunos, entre bibliotecários ou responsáveis por bibliotecas com os usuários desses espaços.

As novas propostas do Centro de Referência de Literatura e Multimeios da UPF

Como um dos desdobramentos mais importantes da movimentação cultural em que se constituem as Jornadas Literárias, realizadas há 29 anos numa promoção conjunta entre a Universidade de Passo Fundo e a Prefeitura Municipal, foi criado, há 13 anos, o Mundo da Leitura, como é conhecido afetivamente o “Centro de Referência” na perspectiva de um laboratório do curso de Letras – graduação e mestrado – para atividades de ensino, pesquisa e extensão na área da leitura e da formação do leitor.

Iniciou-se com o propósito de oferecer acervos multimídiais – livros, revistas, quadrinhos, música em CDs, filmes em DVDs, audiolivros, livros em libras e em Braille, internet, fantoches, caixinhas para minicontação de histórias, conjuntos de *slides* – a usuários de distintas faixas etárias, alunos e professores de escolas dos diferentes sistemas de ensino, público em geral da cidade, da região e de estados vizinhos. O funcionamento do centro ocorre de segunda a sexta, nos três turnos e, aos sábados, pela manhã e tarde. Com sacolas circulantes, disponibiliza todo nesse tempo sessenta sacolas com 35 livros cada, para professores que estejam em docência nas escolas públicas e privadas, visando facilitar o contato dos alunos com materiais de leitura literária qualificados.

Desde seu início, a equipe de monitores e pesquisadores cria práticas leitoras multimídiais que são implementadas aos usuários, observando-se as peculiaridades das seguintes faixas etárias: educação infantil, 1º e 2º anos, 3º e 4º anos, 5º e 6º anos, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental; ensino médio;

ensino superior. Tais práticas estão publicadas na série Mundo da Leitura, com sete títulos – *Práticas leitoras para uma cibercivilização*.¹¹ A importância desse conjunto se deve ao fato de se constituir no registro das práticas desenvolvidas ao longo de diferentes anos, revelando como se pode organizar e implementar práticas leitoras multimídiais, procurando seduzir alunos e professores.

O que se tem notado ao longo desses anos é que a visita, agendada pela escola para diferentes níveis de alunos, é feita com muita curiosidade por parte dos alunos, especialmente sobre o que irão encontrar nesse espaço multimedial. O que se constata é um grande interesse de crianças e jovens pelo tipo de proposta que lhes é oferecida. Os professores que acompanham os alunos, em quase sua totalidade, permanecem no recinto do Mundo da Leitura, e durante o desenvolvimento da prática comportam-se como meros observadores. Essa postura revela que ou não têm conhecimento sobre a natureza de cada prática proposta, ou não têm ideia dos textos e do funcionamento dos suportes em que esses são apresentados durante a prática, ou, o que é pior, estão totalmente desmotivados por qualquer tipo de atividade, cumprindo um cronograma previamente agendado.

¹¹ Série Mundo da Leitura – *Práticas leitoras para uma cibercivilização*. RÖSING, T. M. K.; SILVA, A. C. M. da. *Práticas leitoras para uma cibercivilização*. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.
RÖSING, T. M. K.; SILVA, A. C. M. da. *Práticas leitoras para uma cibercivilização. II: 500 anos de Brasil: memórias que nossa consciência não escolheu*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.
RÖSING, T. M. K. (Org.). *Práticas leitoras para uma cibercivilização III: Brasil 500 anos: da carta de Caminha ao e-mail*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.
RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Práticas leitoras para uma cibercivilização IV: vivências interdisciplinares e multimídiais de leitura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.
RÖSING, T. M. K. (Org.). *Práticas leitoras para uma cibercivilização V: resignificando identidades*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.
RÖSING, T. M. K. (Org.). *Práticas leitoras para uma cibercivilização VI: diversidade cultural em tempos de globalização*. Passo Fundo: UPF Editora, 2007.
RÖSING, T. M. K. (Org.). *Práticas leitoras para uma cibercivilização VII: leitura da & arte da leitura para a compreensão do mundo*. Passo Fundo: UPF Editora, 2009.

Os responsáveis pela aplicação da prática leitora, direcionada ao público específico presente, procuram seduzir os visitantes, estimulando-os a ler outros textos em suportes diferenciados, a desenvolver outras ações que envolvam diferentes mídias e, assim, ampliarem seu gosto pela leitura.

Não há qualquer certeza de que esses profissionais, ao retornarem às suas escolas, terão a iniciativa de inovar as práticas leitoras que oferecerão a seus alunos, seguindo sugestões dadas durante a visita ao Mundo da Leitura. Em vista disso, e constatando-se as poucas consultas feitas aos livros já referidos – *Práticas leitoras para uma cibercivilização* – e aos *Cadernos de atividades* I, II, III¹² que propõem práticas leitoras multimídiais realizadas sobre livros dos autores selecionados para cada Jornadinha Nacional de Literatura, a serem realizadas no período preparatório da Jornadinha, onde se encontram públicos de 1º ao 4º anos, 5º ao 9º anos do ensino fundamental e do ensino médio, decidiu-se criar sete roteiros para *Práticas leitoras multimídiais*, ainda no prelo, que são realizadas, num primeiro momento, no espaço do Centro de Referência de Literatura e Multimeios da Universidade de Passo Fundo e, posteriormente, contêm propostas de continuidade desse mesmo tipo de atividade para serem desenvolvidas no âmbito da escola.

Pretende-se, assim, comprometer os professores que acompanham seus alunos às visitas agendadas ao Mundo da Leitura com a continuidade das ações no contexto de suas escolas, não permitindo que as visitas onde se realizam práticas leitoras multimídiais causem uma alegria no momento de sua realização e, posteriormente, essa modalidade seja

¹² Cadernos de atividades

RÖSING, T. M. K. (Org.). *Caderno de atividades I: vozes do terceiro milênio: a arte da inclusão*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

RÖSING, T. M. K. (Org.). *Caderno de atividades II: diversidade cultural: o diálogo das diferenças*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

RÖSING, T. M. K. (Org.). *Mundo da leitura na TV: guia para professores*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

RÖSING, T. M. K. (Org.). *Caderno de atividades III: leitura da arte & arte da leitura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2007.

esquecida pelos professores, causando uma certa decepção entre os alunos que perdem o entusiasmo na caminhada que possam estar desenvolvendo enquanto futuros leitores.

Realização conjunta entre o Centro de Referência de Literatura e Multimeios e a UPFTV, o programa Mundo da Leitura na TV, transmitido pelo canal Futura semanalmente por quatro vezes, sendo considerado o programa infantil de maior audiência nesse importante canal da Rede Globo, sessenta cópias desses programas em DVDs, entre os mais de 180 já produzidos, foram distribuídos pela Fundação Universidade de Passo Fundo a sessenta escolas municipais de Passo Fundo para serem apreciados pelos alunos e trabalhados pelos professores. Assim, quando se propõem atividades de práticas leitoras multimídiais, quando é possível e de acordo com o tema e a faixa etária, são sugeridas ações em que se utilizam esses programas. Objetiva-se, assim, estimular os professores a usarem materiais de que dispõem em suas escolas, a fim de proporcionar vivências de leitura diferenciadas, inovadoras, para seduzir seus alunos para a leitura.

Partindo para considerações finais

Estamos conscientes da complexidade do processo de formação de leitores que inicia na vida intrauterina. Estamos mais que conscientes de nosso compromisso com a formação de mediadores de leitura. Estamos comprometidos com o desenvolvimento de ações que possam contribuir decisivamente para a transformação da nossa cidade, da nossa região, do nosso estado, do nosso país a partir de ações de leitura embasadas no trinômio educação-cultura-tecnologia. Estamos certos de que vivemos a sociedade do conhecimento repleto de linguagens veiculadas por diferentes mídias. Todas essas constatações impelem cada um e todos a intensificar as ações de leitura do impresso ao digital, passando por diferentes suportes e interpretando linguagens artísticas e culturais.

Referências

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LOBO, Isabel Tejerina (Coord.). *Leer la interculturalidad*. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro. Santander: Consejería de Educación Del Gobierno de Cantabria, 2008.

TUSSI, Rita de Cássia; RÖSING, Tania M. K. *Programa bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*. São Paulo: Global, 2009.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Sobre os autores

Adriana Pantoja de Alba – Licenciada em Ciências da Comunicação pelo Instituto Tecnológico e de Estudos Superiores de Ocidente (ITESO) e Mestra em Gestão e Desenvolvimento Cultural pela Universidade de Guadalajara. Durante 2007 e 2008 coordenou o Encontro de Promotores de Leitura da FERIA Internacional do Livro de Guadalajara (FIL). Atualmente forma parte da equipe do Centro de Promoção Cultural do ITESO. Nesta universidade atua, desde inícios de 2008, como Coordenadora do Programa de Literatura, cujo principal interesse é de favorecer a aproximação entre a comunidade universitária e a arte literária de maneira prazerosa e significativa. Antes, entre 2002 e 2006, prestou serviço, primeiro, como investigadora e, em seguida, como chefe da Coordenação de Investigação e Evolução Educativa no Museu Interativo Trompo Mágico, em Zapopan, México. Além disso, conta com experiência em diversos projetos de gestão, assessoria, capacitação e docência em temas de gestão cultural e fomento a leitura em instituições como: o Conselho Nacional para a Cultura e as Artes (CONACULTA), a Organização de Estados Iberoamericanos (OEI), a Secretaria de Educação Pública (SEP), a Secretaria de Educação Jalisco (SEJ) e a Universidade de Guadalajara.

Agustín Vivas Moreno – Licenciado em História, com especialidade em História Moderna. Diplomado em Biblioteconomia e Documentação e, Doutor em Documentação com Prêmio Extraordinário. É professor Titular de Universidade na área de Biblioteconomia e Documentação. Nas suas publicações ocupou-se, dentre outras questões, de diferentes aspectos concernentes à classificação arquivista, à história cultural dos arquivos ou à documentação histórica universitária. Da mesma forma, tem dirigido diferentes projetos de pesquisa, teses doutorais, diversos congressos, cursos de pós-graduação e cursos de aperfeiçoamento relacionados a todos eles na matéria arquivista. É pesquisador principal do grupo Ardopa, que pesquisa diversos aspectos vinculados aos arquivos e à documentação do patrimônio histórico. Seus estudos são relevantes no arquivo e documentação da Universidade de Salamanca – com publicações sobre a sua história, classificação de seus fundos documentais, a análise de diversas séries documentais. Por outro lado, tem atendido à documentação aplicada ao trabalho histórico, suporte dos denominados “sistemas de informação histórica”, no qual o estudo do “documento” constitui o objeto de análise comum à Arquivística e à História.

Aitana Martos García – Graduada em Biblioteconomia e Documentação. Licenciada e Doutora em Documentação pela Faculdade de Biblioteconomia e Documentação da Universidade de Extremadura. Primeiro Prêmio Nacional de Final de Curso (Documentação) no ano acadêmico 2001/2002. Desempenhou atividades profissionalmente no Servicio de Documentación de Presidencia de la Junta de Extremadura e no Archivo de la Diputación de Badajoz. Vinculada durante anos aos afazeres investigadores e acadêmicos em campos diversos, como Documentação, História e Filologia. Pertence ao grupo Ardopam e tem várias publicações e contribuições em encontros sobre essas áreas. Está desenvolvendo pesquisa pós-doutoral na Universidade de Évora. Recebeu o prêmio da Fundação Euroditions.

Ángel Suárez Muñoz – Doutor em Filologia Hispânica, é professor da Faculdade de Educação da Universidade de Extremadura – Espanha.

Elisa Larrañaga Rubio – Vice-diretora do Centro de Estudos de Promoção da Leitura e Literatura Infantil (CEPLI), da Universidade de Castilla-La Mancha.

Eloy Martos Nuñez – Doutor em Filologia e professor de Didática da Língua e Literatura na Universidade de Extremadura, coordena o Seminário de Leitura da Universidade de Extremadura e a Red de Universidades Lectoras. Tem ministrado cursos de didática da língua e literatura na Inglaterra, Suécia, França, Rússia, México e no Brasil. Também organiza congressos e seminários de âmbito internacional sobre essas matérias. Atualmente trabalha sobre temas de didática da leitura, literatura tradicional e mitologia. Conquistou o I Prêmio de La Cátedra Telêmaco de Lectura y Escritura por um artigo sobre os novos modos de leitura.

José Luiz Goldfarb – Graduado em Física pela Universidade de São Paulo, tem mestrado em Filosofia e História da Ciência, pela McGill University, Canadá. É curador do Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro, diretor de cultura judaica e diretor geral de cultura da Associação Brasileira A Hebraica, conselheiro da Biblioteca Haroldo de Campos Casa das Rosas - Secretaria de Estado da Cultura. Possui vasta experiência na área de história, com ênfase em história das ciências. Atualmente, é professor contratado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenador do Programa de Incentivo à Leitura São Paulo.

Max Butlen – Pesquisador do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, de Paris, foi responsável pelo Programa de Implantação de Bibliotecas em Escolas na gestão Miterrand. Também atuou no Centro Regional de Documentação Pedagógica, onde, entre outras ações, criou a revista *Argos*, referência na França no circuito da leitura e das bibliotecas. Max Butlen foi também representante do governo francês no Projeto Pró-Leitura. É autor de *Les politiques de lecture et leurs acteurs*. Nesse trabalho, resulta-

do de sua pesquisa de doutorado, o autor analisa a evolução das políticas de leitura na França nas duas últimas décadas do século XX, trazendo constatações importantes para as áreas de educação e formação de leitores.

Luiza Helena Darsie da Motta – Graduiu-se em Estudos Sociais e em História, pela Universidade de Caxias do Sul. Complementou os estudos com Pós-Graduação, especialização no Processo das Produções Simbólicas – análise e crítica; e Atualização em Jornalismo. Atualmente, é coordenadora do Programa Permanente de Estímulo à Leitura – PPEL/Livro Meu, que conquistou os prêmios Nacional, O Sul e os Livros – 2005; Cultura Famurs/Codic – 2008, Concurso Pontos de Leitura 2008 – Edição Machado de Assis; Troféu Amigo do Livro – 2008 e FNLIJ/Petrobras – 2009. Atua como coordenadora do Comitê Proler Caxias do Sul/Região Sul e coordenadora da Comissão Organizadora da Feira do Livro de Caxias, desde 2005.

Maria José Godoy Merino – Licenciada em Psicopedagogia pela Universidade de Extremadura. É também professora de Educação Primária. Realizou o curso Máster em Competência Comunicativa, Promoção e Animação Leitora e, atualmente, é bolsista pré-doutoral pela Junta de Extremadura. Sua linha de pesquisa principal aborda a interculturalidade e a análise da linguagem. É membro do grupo de investigação Gial, integrante do catálogo de grupos da Universidade e Junta de Extremadura. Foi palestrante de diversos cursos de aperfeiçoamento e é autora de vários artigos em que apresenta conquistas e avanços em sua linha de investigação.

Miguel Rettenmeier – Professor da Universidade de Passo Fundo - RS e pesquisador na linha “Leitura e formação do leitor” do curso de Mestrado em Letras da UPF. Pesquisa as manifestações da literatura no hipertexto informático-globalizado. Coordena também o Acervo Literário Josué Guimarães – ALJOG/UPF. Organizou com Tânia Rösing os livros *Questões de leitura no hipertexto* e *Questões de literatura para jovens*. É coordenador do curso de mestrado em Letras – PPGL.

Noelia Ibarra – Professora do Departamento de Didática de Língua e Literatura da Universidade de Valencia e da Universidade Católica de Valencia. Forma parte do grupo de investigação Educacional Literária, Cultura e Sociedad (ELCiS), que atualmente trabalha no projeto “Globalización, Exclusión y Multiculturalidad en la LIJ”. Suas linhas de investigação são na educação literária e na interculturalidade, da didática da literatura e da literatura infantil e juvenil.

Santiago Yubero – Licenciado em Ciências da Educação e Doutor em Psicologia. É professor catedrático de E.U. de Psicologia Social da Educação e vice-diretor do Centro de Estudos de Promoção da Leitura e Literatura Infantil (CEPLI), codiretor do curso Máster em Promoción de la Lectura y Literatura Infantil, codiretor da revista OCNOS. Dirige vários projetos

de pesquisa relacionados com os valores da leitura, a formação de hábitos leitores e a elaboração de materiais didáticos para o fomento da leitura. Participou de numerosos congressos, tanto nacionais quanto internacionais, e publicou diversos artigos em revistas de prestígio internacional. Entre os livros publicados destacam-se: *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (SM); *Valores y lectura, estudios multidisciplinarios* (CEPLI, UCLM); *Libros, lectores y mediadores* (CEPLI, UCLM); *La sociedad educadora* (UCLM); *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (Pirámide).

Sergio Suárez Ramírez – Licenciado em Ciências da Informação (Jornalismo) pela Universidade Complutense de Madri. Possui diploma de Estudos Avançados pela Universidade de Extremadura com pesquisa sobre o jornalismo digital e sua contribuição para o desenvolvimento da imprensa regional. Máster en Competencia Comunicativa, Promoción y Animación Lectora. Foi bolsista Erasmus na University of Wales durante o ano acadêmico 2006/2007. É membro do grupo de Investigación Gial, integrante do catálogo de grupos da Universidade e Junta de Extremadura. Trabalhou em diferentes meios de comunicação: imprensa escrita, rádio e televisão, onde, ultimamente, atua profissionalmente. Foi conferencista em diferentes cursos de aperfeiçoamento e é autor de diversos livros e artigos sobre comunicação, animação leitora e ensino.

Tânia Mariza Kuchenbecker Rösing – Possui graduação em Letras e Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo e mestrado em Teoria Literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, doutorado em Teoria Literária pela mesma universidade. É pesquisadora e tem experiência na área de Letras, com ênfase em literatura brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura e formação de leitores, literatura, e ensino de literatura em múltiplas linguagens. É a idealizadora das Jornadas Literárias de Passo Fundo, maior movimento cultural sobre a leitura na América Latina. Coordena o Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura – da Universidade de Passo Fundo. Publicou trabalhos sobre leitura no Brasil e em outros países.





