UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

AMANDA LEAL DE OLIVEIRA

Cultura na Fazenda:
um estudo sobre a apropriação da leitura como
negociação de sentidos

São Paulo
2009

AMANDA LEAL DE OLIVEIRA

Cultura na Fazenda:
um estudo sobre a apropriação da leitura como
negociação de sentidos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação. Área de concentração: Cultura e Informação. Linha de pesquisa: Ação e Mediação Cultural.

Orientador: Prof. Dr. Edmir Perrotti

São Paulo
2009

Cultura na Fazenda: um estudo sobre a apropriação da
leitura como negociação de sentidos

Candidata: Amanda Leal de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Edmir Perrotti

Banca

Defendida em ____ de _____ de 2009.

Ao Marco, ao Caio e ao Vitor, com amor:

Esse mestrado é nosso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. **Edmir Perrotti**, por sua orientação atenta, incansável e instigante; este percurso foi muito significativo ao seu lado.

À Profa. **Ivete Pieruccini**, presença firme e questionadora, contribuiu sempre.

À **Toninha Verdini**, quem “deu a dica”, lá no início. E depois, porque acompanhou.

Aos demais colegas do Colabori – CBD-ECA/USP: **Sônia, Wanderson, Cristiano, Elisângela, Carmen** e, mais recentemente, **Ronni e Magdalena**, por todos os momentos de pesquisa e aprendizado compartilhados e pela divertida amizade que daí nasceu.

Às amigas **Júlia Mello Neiva** e **Fabiana Maizza**, pelas colaborações para a finalização deste trabalho.

À **Stela Battaglia**, pela revisão cuidadosa e pelas conversas em torno do texto final.

À **Capes/CNPq**, pelo apoio à pesquisa.

Agradeço à **Patrícia Bohrer Pereira Leite**, que por muitos anos me pegou pelas mãos para acompanhá-la em inúmeras aventuras e descobertas em torno da mediação de leitura,

À **A Cor da Letra**, por todas as oportunidades;

Ao Prof. **Élie Bajard**, primeira referência no ato de pesquisar.

Agradeço à toda comunidade da **Fazenda Lambari**, especialmente à **Márcia, Renata, Vanessa, Renato, Andinho, Juliana, Marcos, Dona Nair e Verônica**, parceiros de uma realidade tão mais rica e afetuosa como jamais conseguiria relatar.

Ao **Grupo Astro Café**, porque possibilitou nossa chegada e permanência na Fazenda.

Agradeço ainda, e imensamente, aos meus pais **Maria e Tibúrcio**, pelo apoio que nunca falta. E pelos livros, que compartilhamos.

À **Milena Leal de Oliveira**, irmã e dinda tão presente.

Ao **Ivan** e ao **Tiago Lopes Leal de Oliveira**, chegada de alegria e otimismo no percurso.

Aos queridos **Leais, Oliveiras e Maldas**, pela torcida.

À Família **ladu**, pela amizade que só cresce.

Ao **Caio** e ao **Vitor**, que dão sentido.

E ao **Marco J. D. Maida**, especialmente pelas horas que me proporcionou ao estudo – e pelas que me roubou delas também.

A realização desta dissertação foi marcada por inúmeras conversas com os amigos. Agradeço a vocês pelas perguntas, sugestões, comentários e pelo incentivo, sempre.

RESUMO

Esta pesquisa discute questões que envolvem a apropriação da leitura na perspectiva da negociação de sentidos, ou seja, segundo abordagem sociocultural que considera o ato de ler em suas dimensões de ato de significação envolvendo sujeitos e dispositivos sociais de diferentes naturezas aí implicados. O paradigma norteador do estudo foi o protagonismo cultural, entendido como ação afirmativa dos sujeitos em suas relações com a cultura e o conhecimento, preocupação que alicerça estudos e pesquisas do Colaboratório de Infoeducação (Colabori) da ECA/USP, ao qual este estudo se soma. A pesquisa foi realizada a partir da implantação de um projeto de leitura desenvolvido em duas escolas municipais rurais, em Minas Gerais, e, depois, em um Centro Cultural, construído na mesma fazenda. A experiência de mediação de leitura mostrou-se diferenciada, pela força da oralidade na vida dessas pessoas, gerando questões teóricas e práticas diversas: como aconteceria o encontro entre culturas de bases oral e escrita? O que seria leitura e “não-leitura”? Os referenciais teóricos do trabalho foram encontrados principalmente em Roger Chartier, Robert Escarpit, Paulo Freire, Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini. O estudo pretende tornar evidente a importância da *negociação de sentidos* como conceito correlato à mediação cultural dialógica nos processos de significação comprometidos com o protagonismo cultural. Os leitores da Fazenda desdobraram e ampliaram as propostas de leitura que lhes foram feitas, em função de suas histórias, suas memórias, repertórios e práticas culturais. Foram protagonistas culturais, favorecidos pelas mediações culturais dialógicas aí realizadas.

Palavras-chave: apropriação cultural; negociação de sentidos; mediação de leitura; protagonismo cultural; infoeducação.

ABSTRACT

This research discusses questions that deal with the appropriation of the reading, in the perspective of the negotiation of meanings, that is, according to the sociocultural approach which deems the act of reading in its dimensions as an act of dealing with subjects, texts and social dispositives of different natures implied there. The paradigm that directed this study was the cultural protagonism, understood as the affirmative action of subjects in their relations with culture and knowledge, which serves as the basis for studies and researches of the Colaboratório de Infoeducação (Colabori)/Collaborative Group of Infoeducation at ECA/USP, of which this study is part. The research was undertaken from the implementation of a reading project developed in two rural municipal schools, in Minas Gerais, and, then, in a Cultural Center, built in the same farm. The experience of mediating readings proved to be a differentiating one, because of the force of orality in the life of those people, which generated several theoretical and practical questions such as: how would the encounter of cultures with an oral background and with a written background be? What would be considered reading and “non reading”? The theoretical references for this work were found in Roger Chartier, Robert Escarpit, Paulo Freire, Edmir Perrotti and Ivete Pieruccini. The study aims to make clear the importance of negotiation of meanings as a concept equivalent to dialogical cultural mediation in the signification processes committed to the cultural protagonism. The readers of the Lambari Farm deployed and expanded the readings that were offered to them, given their own histories, memories, repertoires and cultural practices. They were cultural protagonists, who benefitted from dialogical cultural mediations carried out there.

Key words: cultural appropriation; negotiation of meanings; mediation of reading; cultural protagonism; infoeducation.

SUMÁRIO

Apresentação	10
Organização do trabalho	13
Introdução: A apropriação da leitura como questão	14
Metodologia	23

Parte A - Leitura e negociação de sentidos

1.	A leitura	30
1.1	<i>Retratos da Leitura no Brasil</i>	31
1.2	A “não-leitura”	36
2.	Negociação	47
2.1	Negociação de sentidos	49
2.2	Negociação de sentidos e dispositivos de mediação cultural	55
3.	O que é leitura?	59
3.1	Leitura é colonização?	59
3.2	Leitura é liberdade individual?	62
3.3	Leitura é negociação de sentidos?	66

Parte B - Cultura na Fazenda

1.	A Fazenda Lambari	70
1.1	Relações entre a Fazenda e a cidade	76
1.2	Projeto Guia de Histórias	80
1.3	Do Projeto Guia de Histórias ao Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele (CCK)	91
2.	Negociações	104
2.1	Negociações nas práticas culturais	104
2.2	Negociações nos ambientes	120
2.3	Negociações no tempo	130

Parte C - Considerações Finais

Cultura na Fazenda: práticas de leitura plurais	141
---	-----

Parte D

Referências	151
-------------	-----

Parte E

Anexo A	160
---------	-----

*Minha mãe não tem curso, mas é uma mulher
extraordinária, de uma inteligência, tão criativa. Então nos
perguntamos: o que é a leitura?"*

Márcia Albino Sebastião

Moradora da Fazenda Lambari e educadora do
Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele

Apresentação

Há 10 anos atuo na área de mediação de leitura e de formação de leitores, acompanhando, nesse período, a implantação de projetos de leitura em diferentes organizações não-governamentais e públicas. Esta experiência centrou-se, principalmente, na criação de circunstâncias de aproximação e interação entre educadores e livros de literatura, promovendo situações em que a leitura pudesse ser experimentada de forma livre, sem as exigências de apreensão obrigatória de conteúdos pré-determinados, de alfabetização e avaliação que, com frequência, marcam nossa trajetória com os livros.

Entre os anos 2000 e 2006, participei, diretamente, da implementação de um projeto de leitura com moradores da Fazenda Lambari, a 14 km de Poços de Caldas, em Minas Gerais. O projeto, batizado como *Guia de Histórias*, começou em duas escolas municipais rurais e se desdobrou com a construção de um Centro Cultural¹, na colônia da Fazenda.

O *Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele (CCK)* nasceu com um acervo de 1200 livros e 16 computadores ligados à internet, atendendo a comunidade de moradores da Fazenda, constituída por, aproximadamente, 150 pessoas que vivem em 40 casas, distribuídas em duas ruas de terra. A maioria dos moradores sempre morou no campo, trabalhou na terra e estudou até a 4ª série.

¹ A organização não governamental em que eu trabalhava *A Cor da Letra – Centro de Estudos, Pesquisa e Assessoria em Leitura e Literatura Infantil* - foi chamada pelo diretor executivo do grupo *Astro Café*, proprietário da *Fazenda Lambari*, para realizar um projeto de leitura com os professores da escola municipal rural situada em sua propriedade. Um ano depois, uma das professoras que trabalhava nesta escola assumiu a direção de outra escola e solicitou à equipe *d'A Cor da Letra* que levasse o projeto para lá. O *Grupo Astro Café* viabilizou esta ampliação. Através da parceria do Grupo Astro com uma empresa norueguesa de importação de café (*Friele S.A.*), o projeto expandiu-se para a construção do Centro Cultural. Informações mais detalhadas serão apresentadas na Parte B desta dissertação.

A chegada do Centro Cultural, a rapidez com que foi construído, a quantidade de recursos informacionais disponíveis e, de outro lado, a comunidade rural na qual o Centro se instalou, pareciam revelar, de forma ampliada, a recorrência de uma situação já observada por mim nos projetos de leitura de que participava: as tecnologias da informação ampliando seus alcances e chegando, irremediavelmente, aos mais diferentes e distantes espaços sociais. No projeto em questão, a *‘era da informação’* (Castells, 1999) chegava ao campo e colocava, pois, situações novas e radicais.

A relação entre tecnologia e mudanças traz à lembrança afirmações de Lévy (1993, p. 17), quando diz: *“Vivemos um desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado”*.

Mas o que significará o *novo estilo de humanidade*? Como, ao possibilitar o acesso à informação (à cultura, à leitura), articular diferentes experiências culturais, sem o predomínio de umas sobre outras, escapando do que, historicamente, ocorreu em nosso país? Paulo Freire (1983, p. 26), irá tratar, justamente, da chegada de novas informações e práticas culturais à zona rural, fazendo significativa reflexão sobre experiências cujo teor ele caracteriza como *invasão cultural*:

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação.

E desse modo, o *invasor* objetiva a *“transferência do saber [...], sem levar em conta o universo cultural do camponês em sua totalidade.”* (FREIRE, 1983, p. 27).

Paul Virilio (2000), por sua vez, revela também como a ampliação do acesso às tecnologias da informação (e todos os seus potenciais alcances) não

apresenta, por si só, novas e ou mais democráticas relações sociais. O *cibermundo*, por exemplo, como o autor nomeia a atualidade, é dotado de uma série de ferramentas e tecnologias informacionais que podem servir a interesses centralizadores e de manipulação caso continuem a prevalecer paradigmas tradicionais de relação, assentados sob premissas monológicas, ou seja, onde, explícita ou implicitamente, se instaura uma ordem cristalizada e cristalizadora entre quem “fala” e quem apenas “ouve”, quem “envia” informações e quem “recebe”, “quem aprende” e “quem ensina” - no limite: quem “manda” e quem “obedece”².

Tal como colocam os autores citados, a chegada de novas informações, novas tecnologias, assim como de novas práticas culturais, não significa, necessariamente, um novo estilo de humanidade essencialmente mais democrático, como talvez sugerisse Lévy, mas ao contrário pode transformar-se, ela própria, em forma de ocultamento de uma realidade de dominação, de imposição de ideologia.

A falta de reflexões a esse respeito, a nosso ver, faz com que proliferem em várias partes, espaços culturais que, sem romper concepções fundamentais, atuam no sentido da imposição e da sobreposição cultural ou, ainda, condenam-se ao abandono, pela falta de interesse ou resistência das populações locais.

Estimulada pela sociologia da leitura de Robert Escarpit (1969; 1975) e por reflexões acerca do ato de ler de Paulo Freire (1982), entre outros autores, encontrei na experiência com moradores desta comunidade da zona rural de Poços de Caldas um campo fértil para o estudo da leitura e suas mediações (objeto empírico desta dissertação). Compreendidas, aqui, como práticas socioculturais e processos afirmativos de sujeitos na construção de sentidos, tais práticas nos motivam a explorar o conceito de *negociação de sentidos* (nosso objetivo científico geral), esperando, deste modo, trilhar os caminhos

² Sobre o conceito de *ordem informacional* ver mais em PIERUCCINI, I. **A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em educação**. 2004. Tese (Doutorado) ECA/USP, São Paulo. Disponível em <www.teses.usp.br/teses/>. Acesso em: 20 de junho de 2009.

que levem à melhor compreensão dos processos complexos envolvidos na aproximação entre diferentes experiências culturais.

Situada no campo transdisciplinar³ da Ciência da Informação, esta dissertação se insere no quadro do Colaboratório de Infoeducação (Colabori) da ECA/USP, onde um grupo de pesquisadores vem se debruçando na consolidação de uma nova abordagem das relações entre Informação e Educação - a Infoeducação - tendo como perspectiva paradigmática o *protagonismo cultural*⁴. Este estudo pretende, portanto, oferecer contribuições teóricas e práticas ao desenvolvimento da problemática dos *dispositivos dialógicos de mediação cultural*, instâncias fundamentais, dentre outras, aos processos de negociações de sentidos implicados na construção de relações entre os seres humanos, o conhecimento e a cultura.

Organização do trabalho

Do ponto de vista da organização, este trabalho está estruturado do seguinte modo: **Apresentação**; **Introdução**, onde traçamos um histórico do percurso que nos levou à esta pesquisa, seguida de discussões sobre a **Metodologia** adotada. Na **Parte A**, é feita a apresentação do quadro de referências teóricas, tendo em vista o estudo da apropriação da leitura como processo de negociação de sentidos; na **Parte B**, são feitas as análises do projeto *Guia de Histórias* e do *Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele*, na Fazenda Lambari. Na **Parte C**, apresentamos as Considerações Finais, seguidas das Referências (**Parte D**) e Anexo (**Parte E**).

³ O termo *transdisciplinaridade* é aqui definido a partir de: MORIN, E. Regards transdisciplinaires sur l'interdisciplinarité. Rencontres Transdisciplinaires, Paris, 1994 e RANDOM. M. La pensée transdisciplinaire et le réel. Paris: Édition Dervy, 1996.

⁴ O termo *protagonismo cultural*, utilizado nessa dissertação, foi cunhado pelos profs. Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini e destina-se a nomear o fenômeno de participação ativa e afirmativa de um sujeito nos processos culturais, na condição de produtor e criador de significados, seja individualmente ou enquanto membro de um grupo ou uma coletividade. Ver a respeito em PERROTTI, E.; PIERRUCINI, I. Saberes e fazeres na contemporaneidade. In: LARA, M.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P.(Org.). Informação e contemporaneidade: perspectivas. Recife: Néctar, 2007. p. 47-96.

Introdução

A apropriação da leitura como questão

“A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo”.

Paulo Freire

Lembro que o sobrado era pequeno e o corredor que levava ao quarto era forrado por estantes de ferro abarrotadas de livros. Se, nos primeiros momentos, as estantes serviam de apoio para que meus pés escalassem paredes, em outros, foram sendo descobertas como lugar de abrigo dos livros, dispositivo que me permitia encontrá-los, escondê-los, organizá-los.

Passei bastante tempo da infância tirando e recolocando os livros de meus pais nas prateleiras, abrindo suas capas, “pesquisando” seus conteúdos. Logo os livros foram sendo descobertos um a um em suas cores, imagens, formatos e cheiros específicos. E havia ainda os *nostros livros* (meus e de meus irmãos); os que ganhávamos e escolhíamos na livraria que vinha à nossa porta⁵ e que depois, aos poucos, iam ocupando parte daquelas estantes de ferro e também o nosso quarto, a escrivaninha, o vão embaixo da escada.

⁵ Refiro-me aqui ao “Círculo do Livro”, da Editora Abril, que possuía uma rede de vendedoras e que levavam livros para vender em casa.

*Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo;
em pé fazia parede; deitado, fazia degrau de escada;
inclinado, encostava no outro e fazia telhado.
E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro
pra brincar de morar em livro.
De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras
paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.
Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça.
Mas fui pegando intimidade com as palavras.
E quanto mais íntimo a gente ficava, menos eu ia me lembrando
de consertar o telhado
ou de construir novas casas.
Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha
imaginação (...)⁶*

Lembro dos bilhetes de minha mãe para a moça que trabalhava em casa; suas letras largas, escritas em papéis encontrados ao acaso, diziam o que teríamos para almoço ou para fazer no dia: “Ciça, bom dia, por favor faça hoje esses bifês com arroz. Os brinquedos dos meninos estão todos no armário, pode deixar pegar...”. Quando eu já sabia ler, procurava os bilhetes porque parecia que escutava minha mãe falar. Ler seus recados era tê-la perto de mim logo cedo ao acordar.

Cresci vendo meu pai ler. Até hoje anda com livros, jornais e revistas nas mãos. Em muitos momentos é preciso esperar que termine suas leituras para poder se aproximar. Lembro bem das dedicatórias e cartões de viagens que escrevia para nós; seu ritmo na escrita, diferentemente de minha mãe, era completamente outro – inclusive, do seu modo de falar. E sua proximidade era também, muitas vezes, maior na escrita do que na sua presença física: “Dada, você, que gosta de aprender coisas novas, vai aprender comigo a jogar xadrez. Um beijão, diretamente do Japão. Saudades. Mil beijos, Paiê”.

Durante a adolescência, os bilhetes entre as amigas foram infinitos. Todos os dias, muitas vezes por dia, escritos durante as aulas ou preparados

⁶ BOJUNGA, L. Livro: um encontro com Lygia Bojunga. Rio de Janeiro: Agir, 1988. p. 07.

minuciosamente em casa para serem oferecidos como presentes. Os preferidos estão guardados e, ainda hoje, são portadores de alegria e cumplicidade entre colegas.

Foi na escola que descobri a poesia; líamos muitos versos (em voz alta, individualmente, em grupos) e fizemos mais de um livro de poemas. Já no ensino médio, encontrei professores que me indicaram bons livros e comecei a frequentar um sarau.

Ao entrar no curso de Ciências Sociais, tive que desenvolver um trabalho de antropologia procurando um contexto diferente do que estava habituada. Exercitar uma reflexão acerca da etnografia encontrou meu desejo de conhecer outras realidades e, em grupo, apresentamos a proposta de permanecer por alguns dias em contato com as garotas internas de uma unidade da (hoje extinta) Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM).

Nosso objetivo era identificar as especificidades de uma unidade prisional para mulheres e, para orientar nosso contato com as meninas, pensamos em conhecer mais de perto suas histórias de vida. Foi aí que, em 1997, procuramos o *Projeto Biblioteca Viva*⁷, uma ação da *Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente*, que atuava na implantação de bibliotecas comunitárias e na formação de *mediadores de leitura*⁸ em contextos desfavorecidos economicamente.

Na FEBEM experimentei, pela primeira vez, propor a um grupo um encontro em torno de leituras. Nossa intenção era, principalmente, criar por meio das narrativas, um ambiente favorável para trocas literárias e não literárias.

⁷ O *Biblioteca Viva* é um programa da *Fundação Abrinq Pelos Direitos da Criança e do Adolescente* em parceria com o *Banco Citibank*, iniciado em 1995, a partir da ação de profissionais voluntários ligados às áreas de educação e de literatura. O projeto possibilita o acesso de crianças e adolescentes à leitura e a outras atividades culturais através da capacitação de *mediadores de leitura* e da doação de livros de literatura. Ver mais em www.fundabrinq.org.br.

⁸ Nesse contexto, *mediador de leitura* é designação do educador (ou jovem voluntário) que estará lendo os livros em voz alta para as crianças, atento aos movimentos e solicitações do grupo. Falaremos mais desta prática na Parte B desta dissertação.

Essa experiência inicial já mobilizou minhas primeiras reflexões sobre a leitura como uma prática de criação de significados diferentes entre as pessoas⁹. Ao contrário do que imaginávamos, nossa chegada com livros causou resistência e desconfiança entre as meninas. E eu, ia crescendo à minha condição apaixonada de leitora a situação de observadora do ato de ler.

Estreitei o contato com a equipe coordenadora do *Biblioteca Viva* e, tempos depois, tornei-me estagiária do Projeto. As principais questões que permeavam o trabalho eram a possibilidade de garantir o acesso à literatura, por meio da doação de um acervo previamente selecionado e a construção de referências para a inserção da leitura prazerosa no cotidiano de educadores, crianças e adolescentes.

A criação de *A Cor da Letra - Centro de Estudos, Assessoria e Pesquisa em Leitura e Literatura Infantil*¹⁰ por profissionais que coordenavam o Projeto Biblioteca Viva (e da qual fiz parte logo no início) ampliou minhas áreas de atuação e pude realizar capacitações para mediadores de leitura diversos: professores, educadores sociais, pais, adolescentes, enfermeiros, médicos, voluntários. Atuei em hospitais, associações de moradores, abrigos, centros de juventude, assentamentos, empresas, organizações sociais, escolas públicas e particulares, parques, museus.

Os contextos nos quais éramos chamados para implantar projetos de leitura se diferenciavam econômica, social e culturalmente e possuíam, portanto, práticas específicas e trajetórias diferenciadas na relação com a leitura.

O desafio de compartilhar a leitura com pessoas de diferentes contextos e trajetórias gerava questões a respeito dessa prática que me desafiavam e estimulavam. O que significa ser um leitor? O que significa formar leitores?

⁹ No caso das meninas da FEBEM, ao dizermos que teríamos livros em nossos encontros, muitas delas se recusaram a participar, reclamaram e/ou afirmaram não gostar ou não saber ler.

¹⁰ Fundada em 1998, *A Cor da Letra* realiza ações sócio-educacionais e culturais. Desenvolve e acompanha projetos nas áreas de leitura, literatura, juventude, educação, cultura e saúde e atua com diferentes parceiros como organizações não governamentais, escolas públicas e particulares. A direção da *A Cor da Letra* e coordenação dos projetos é de Cíntia Carvalho, bacharel em Letras, Patrícia Bohrer Pereira Leite, psicóloga e psicanalista e Márcia Wada, pedagoga e psicóloga. Mais informações em www.acordaletra.com.br.

A leitura, compreendida inicialmente enquanto experiência pessoal, realização do indivíduo frente ao texto escrito, foi ganhando novas compreensões ao ser percebida, também, enquanto prática cultural, construída a partir de uma série de contextos, encontros, oportunidades e possibilidades em seu entorno. Se a leitura está presente na vida de quase todos os seres humanos (e, assim, cada vez mais), estas inserções dão-se de modos diferentes. Em minha própria história, por exemplo, a palavra escrita permeou a relação com o mundo; em sua dimensão funcional foi importante na organização de meu cotidiano, em sua dimensão afetiva propiciou maior proximidade com pais e amigos... Mas o que significa a leitura para uma pessoa de uma família não-leitora? O que é um leitor em contextos onde a leitura não é prática corrente?

Desse modo, ensaiava uma compreensão da leitura como prática social: a experiência prazerosa que pretendia difundir, dependia, todavia, de situações históricas e concretas para que se tornasse reconhecida, incentivada, significativa (ou não) – não era, portanto, uma experiência naturalmente dada, “magicamente” definida.

Escarpit & Barker (1975, p. 115) conceituam a questão ao definirem leitura enquanto *ato* e *gesto*, ou seja, experiência constituída por atividade cognitiva do indivíduo – *ato*; mas que se efetiva em tempos e espaços definidos – *gesto*. Afirmam os autores: “*Os hábitos de leitura são mais difíceis de serem estudados do que os outros. A observação direta do comportamento revela o gesto e não o ato de ler, e o gesto é apenas uma aparência*”.

Nessa afirmação, os autores parecem revelar uma dupla compreensão da experiência da leitura: algo que acontece dentro de cada indivíduo, mas, que, ao mesmo tempo, é definido socialmente. Os autores esclarecem:

[...] a leitura requer certa disponibilidade e essa depende não apenas das horas e condições de trabalho, mas também do ambiente geral do ‘leitor’: habitat, meio familiar, situação econômica, segurança no emprego etc. Só a disponibilidade não é suficiente (BARKER & ESCARPIT, 1975, p. 123).

Do mesmo modo que:

[...] a leitura não pode ser 'outorgada' como um favor: ela não pode ser implantada arbitrariamente em uma sociedade carente de estruturas de apoio ou de uma política sociocultural ampla capaz de fomentar o seu desenvolvimento. (BARKER & ESCARPIT, 1975, p. 132)

Se a formação de leitores era um objetivo a ser atingido, nossa reflexão desabrochava em problematizações: enquanto *ato* – o que entendemos por leitura? Como compreendemos o leitor que pretendemos formar? E enquanto *gesto* – como concebemos e praticamos socialmente a leitura? Quais as condições em que se constrói e se efetiva historicamente a experiência da leitura?

Perrotti (2007, p. 56), ao refletir sobre as práticas de leitura revela:

A história é pródiga em dar exemplos de instituições monumentais criadas com a finalidade de guardar a memória dita coletiva e de cuidar para que esta se conserve através dos séculos, se possível, sem arranhões nem nos documentos nem nos sentidos neles depositados. Se a atitude pode, sem nenhuma dúvida, ser entendida como necessidade essencial de preservação do passado, tendo em vista sua compreensão como referência para o presente e para o futuro, pode também, como fez [Umberto] Eco, ser compreendida como forma de luta pela manutenção de posições consolidadas que não admitem variações.

O autor alerta-nos para o fato de instituições ligadas à leitura (tais como bibliotecas e escolas) poderem estar, em muitos casos, constituídas sobre premissas da *conservação cultural* e, portanto, não necessariamente interessadas em processos afirmativos de atuação e intervenção dos sujeitos nos sentidos já dados. Essa possibilidade pode estabelecer uma relação entre leitura e conservação?

Na mesma direção, ideais de leitura nascidos com os Tempos Modernos (e que, especialmente os Iluministas trataram de formular e promover por meio de diferentes iniciativas como, por exemplo, a *Enciclopédia*), tinham em mira a integração social via assimilação das massas de conhecimentos, valores e comportamentos das elites culturais, promovendo ações em que a *difusão* de conhecimentos era o maior objetivo. Também nesta condição, a leitura não acontece por meio do questionamento e negociação de ideais por ela promovidos, o que poderia ensejar o estabelecimento de uma relação interrogativa - Leitura e assimilação cultural?

Atentos a essas questões, procuramos refletir sobre a prática da leitura como experiência que tem na conservação e na difusão categorias *instrumentais* importantes, mas cuja *apropriação* é a categoria fim.

Estudando a noção de apropriação, Serfaty-Garzon (2003, Apud PERROTTI, 2007, p. 27) afirma que o termo:

[...] veicula duas idéias dominantes. De uma parte a de adaptação de alguma coisa a um uso definido ou a uma destinação precisa; de outra, decorrente da primeira, a de ação visando a tornar alguma coisa sua. Neste sentido, a apropriação não é possível senão em relação a qualquer coisa que pode ser atribuída e, enquanto tal pode, ao mesmo tempo, servir de suporte à intervenção humana e ser possuída. Todavia, a propriedade aqui é [também] de ordem moral, psicológica, afetiva.

E prossegue:

[...] o objetivo deste tipo de possessão é precisamente de tornar própria alguma coisa, isto é, de adaptá-la a si e, assim, transformar essa coisa em suporte de expressão de si. A apropriação é, desse modo, ao mesmo tempo, uma tomada do objeto e uma dinâmica de ação sobre o mundo material e social com uma intenção de construção do sujeito.

Chartier (1999, p. 77) também é um dos autores que nos fornece elementos para refletir sobre a apropriação como categoria distinta da submissão e da assimilação cultural. Segundo ele: *“apropriar-se é transformar o que se recebe em algo próprio, é produzir um ato de diferenciação que se contrapõe a qualquer tentativa rígida imposta [...], é atividade de invenção, produção de significados”*.

Em outra obra (CHARTIER, 1995, p. 06), o mesmo autor desenvolve:

Esta reformulação, que enfatiza a pluralidade dos usos e dos entendimentos, se afasta, de saída, do sentido dado ao conceito por Michel Foucault quando coloca "a apropriação social dos discursos" como um dos mais importantes procedimentos por meio dos quais os discursos são dominados e confiscados pelas instituições ou pelos grupos que se arrogam o direito de exercer um controle exclusivo sobre eles. Ele se afasta, também, do sentido que a hermenêutica dá à apropriação, quando a representa como o momento em que a "aplicação" de uma configuração narrativa particular à situação do sujeito transforma, pela interpretação, a compreensão que este tem de si mesmo e do mundo, transformando assim, também, sua experiência fenomenológica tida como universal. A apropriação tal como a entendemos visa a elaboração de uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem. Prestar, assim, atenção às condições e aos processos que muito concretamente são portadores das operações de produção de sentido, significa reconhecer, em oposição à antiga história intelectual, que nem as idéias nem as interpretações são desencarnadas, e que, contrariamente ao que colocam os pensamentos universalizantes, as categorias dadas como invariantes, sejam elas fenomenológicas ou filosóficas, devem ser pensadas em função da descontinuidade das trajetórias históricas.

Certeau (1999), outro autor francês, chama a atenção para o que considera uma característica diferenciadora dos processos de apropriação. Segundo ele,

esta implica o investimento do sujeito na ação por ele realizada, movido por forças vitais do *desejo* e da *vontade* que o impulsionam.

Tais definições de apropriação permitem-nos mostrar que não tratamos apenas da apropriação física da leitura (ou seja, tomar e sentir como próprio seus suportes e bases), mas daquela que, sem se restringir à apropriação material e objetiva, contempla também os processos subjetivos envolvidos em cada experiência. Tal como afirma Chartier (1999, p. 77): “*Apropriar-se, portanto, é ação afirmativa, é invenção e criação e não simples recepção mecânica e automática de sinais e mensagens*”.

A *apropriação* da leitura é, portanto, experiência que se distingue da assimilação da leitura, pois esta, como vimos, opera na transformação *do diferente para o semelhante, do outro para o mesmo... [opondo-se] à diferenciação*¹¹, enquanto a apropriação vai no sentido do *semelhante para o diferente, do mesmo para o outro, do coletivo para o próprio*.

Em um momento em que a leitura tende a ser promovida em diferentes contextos, se desvinculada dos processos de sua *apropriação*, esta pode não se revelar em sua dimensão, que, a nosso ver, consideramos essencial: a leitura como direito e possibilidade de ação afirmativa de sujeitos nos processos de construção de sentidos.

Singular e plural, individual e coletiva, ato e gesto de comunicação, leitura é, pois, um objeto dinâmico e mobilizador, parte de um único processo – a construção da significação. A busca de alternativas teóricas e metodológicas para que assim se efetive, impulsiona este trabalho e confere à construção científica sua justificativa e razão de ser.

¹¹ LALANDE, A. Vocabulário técnico e crítico da filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 94.

Metodologia

“Assim, olhando a mesma figura, ora vemos um vaso grego branco recortado sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos gregos de perfil, frente a frente, recortado sobre um fundo branco. Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma. É esta a ambigüidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita”.

Boaventura de Sousa Santos

“Qualquer objeto do conhecimento (inclusive o homem) pode ser percebido e entendido como coisa. Mas um sujeito, como tal, não pode ser percebido nem estudado como coisa, dado que sendo sujeito, não pode – se continua assim sendo – permanecer sem voz; portanto, seu conhecimento, só pode ter caráter dialógico”.

Mikhail Bakhtin

A partir da reflexão sobre a instalação de um centro cultural na zona rural, caminhamos para uma discussão sobre os processos de interação entre diferentes culturas – e, principalmente, sobre a qualidade dessas interações. A reflexão foi sistematizada em um estudo sobre a leitura, procurando trazer à tona aspectos simbólicos e concretos que consideramos relevantes nos processos de apropriação dessa prática, tendo em vista a definição do conceito de *negociação de sentidos*, objetivo científico principal deste trabalho.

Nosso acesso ao contexto da pesquisa em questão deu-se em 2000, quando ainda não tínhamos em mira a realização deste trabalho¹². O período

¹²De 2000 a 2006, como profissional d'A *Cor da Letra*, trabalhei no Projeto Guia de Histórias. Em janeiro de 2007, ao entrar no mestrado em Ciência da Informação na ECA/USP, encerrei a participação profissional e passei a colaborar como pesquisadora.

exploratório inicial realizou-se, portanto, pela atuação profissional da autora. De 2003 até dezembro de 2006 foram feitas visitas mensais (de dois ou três dias) ao projeto, realizando o que chamamos de *encontros de capacitação* dos educadores do Centro Cultural. Nestes encontros, pudemos nos aproximar e conhecer melhor estes educadores, assim como ver mais de perto alguns processos envolvidos nas práticas de leitura naquele local.

Entre janeiro de 2007 e junho de 2009 - período que poderemos chamar de *científico* (pois já tínhamos como objetivo a realização desta dissertação e não possuíamos mais o vínculo profissional) - estivemos por mais três vezes na Fazenda, conseguindo, na maioria das vezes, acompanhar as dinâmicas em torno das práticas de leitura propostas e desenvolvidas no Centro Cultural. Tanto as vivências profissionais, quanto as observações e participações como pesquisadora propiciaram dados e reflexões que ajudaram a orientar as decisões sobre questões relevantes, assim como o delineamento deste estudo.

O levantamento de dados desta pesquisa proveio, portanto, de experiências diferenciadas vividas pela pesquisadora: um olhar retrospectivo e analítico de quem participou e foi leitor dos relatórios escritos pelos educadores do Centro Cultural, somado a um trabalho de cunho mais científico, de observação e análise dos relatórios, entrevistas e conversas com os sujeitos da pesquisa.

Entre as visitas do período científico, foram realizados alguns contatos via telefone e *e-mail*, tanto com os educadores, quanto com a coordenação do Projeto. Nesses contatos, pudemos, também, trocar informações e impressões acerca dos caminhos percorridos na pesquisa e no projeto na Fazenda.

As conversas em torno das questões que surgiam no processo de pesquisa, assim como na prática dos educadores e da coordenação do Centro Cultural foram importantes momentos de troca, aprendizado e novas reflexões. Nessa perspectiva, podemos falar em um processo *colaborativo* de construção de conhecimento entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, processo este, capital à construção e ampliação da compreensão da realidade que aqui se pretende apresentar.

Se tomarmos como ponto de partida normas e procedimentos científicos decorrentes de abordagens disciplinares clássicas, podemos afirmar que estamos em busca de novas referências metodológicas, que deem conta do dinamismo e complexidade das questões colocadas nesta dissertação e que permeiam, a nosso ver, a própria compreensão do que é o conhecimento pela ciência.

Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 92) afirma que vivemos atualmente um período de “*transição entre o paradigma da ciência moderna e um paradigma emergente*”. Para o autor, esse momento seria fruto do processo de aprofundamento das reflexões que a própria ciência moderna proporcionou:

A crise do paradigma dominante é o resultado interactivo de uma pluralidade de condições. [...]. A primeira observação, que não é tão trivial quanto parece, é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda. (SANTOS, 2006, p. 41).

A *crise* nas formas de conceber a ciência diz respeito, principalmente, ao *determinismo mecanicista* no qual o conhecimento é baseado na formulação de leis que têm, como pressuposto, o desejo de controle da realidade, a partir da busca de sua *ordem, estabilidade e replicabilidade* – assim como de sua fragmentação:

A consciência filosófica da ciência moderna, que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivismo oitocentista. Dado que, segundo este, só há duas formas de conhecimento científico – as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais – as ciências sociais nasceram para ser empíricas. (SANTOS, 2006, p. 33).

E, para isso:

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. [...] Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que separou. (SANTOS, 2006, p. 27).

Uma abordagem *complexa* da realidade inviabiliza, portanto, acatar uma herança da ciência moderna que distingue, hierarquicamente, o que define como *conhecimento científico* e o que considera *conhecimento vulgar*, pois, como afirma Santos (2006, p. 28), essa concepção irá, “*a partir de um modelo totalitário, negar o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas*”.

Em uma perspectiva complexa assumimos, neste trabalho, que a construção do conhecimento científico dá-se na interação entre múltiplas e diferentes vozes que elaboram um *discurso*, construção eminentemente humana, de natureza dinâmica e, portanto, ambivalente, expressando premissas históricas, vivenciais e ideológicas, portanto. A ambivalência, neste caso, não deve ser tomada como falta de rigor ou de objetividade. Como nos escritos de Bakhtin (1999), tal termo define-se principalmente em oposição ao monologismo, à efetivação de um discurso de mão única, lugar onde a ciência se revela cindida, hierarquizada e totalizante. Contra a idéia de que a ciência deva se definir entre *isto ou aquilo*, Bakhtin defende que todo discurso rigoroso sobre a realidade complexa deve ser ambivalente, composto por múltiplas visões – e aqui residiria, justamente, seu elemento libertador.

Nessa perspectiva, a *polifonia* (Bakhtin, 1985) é categoria de interesse para este trabalho, já que, segundo ela, a tensão dialética entre os discursos deve fazer aparecer as contradições inevitáveis que marcam a vida social:

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico. [...] Em qualquer momento do diálogo existem as massas enormes e ilimitadas de sentidos esquecidos que serão recordados e reviverão em um contexto e num aspecto novo. (BAKHTIN, 1985, p. 392).

Anular a possibilidade da polifonia seria anular as negociações de sentidos, negando acesso ao que só pode ser completado pelos participantes do jogo discursivo, no próprio processo de participação. A escritora brasileira Clarice Lispector (1994, p. 145) afirma:

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos.

Dado que tratamos de experiências em torno da leitura, falamos de relações humanas e seus processos de significação. Em função disso, a investigação impôs a busca de ajuda em diferentes áreas do conhecimento, encontrando referências para observação e interpretação dos dados em métodos etnográficos, sociológicos, históricos, pedagógicos, psicológicos, somando-se a eles conhecimentos que não se definem nas disciplinas, tais como a percepção que deles estão tendo os próprios sujeitos envolvidos no contexto analisado. Estamos, assim, falando de abordagem que tem sido caracterizada como *transdisciplinar*¹³.

A abordagem transdisciplinar tornou-se tema de importantes encontros e discussões científicas internacionais. Sua urgência, segundo signatários da *Carta da Transdisciplinaridade*¹⁴, justifica-se na procura de uma compreensão mais global da realidade no campo científico. Edgar Morin (1997), ao considerar a fragmentação que sofre a realidade social a partir de sua

¹³ MORIN, E. Regards transdisciplinaires sur l'interdisciplinarité. Rencontres Transdisciplinaires, Paris, 1994 e RANDOM. M. La pensée transdisciplinaire et le réel. Paris: Édition Dervy, 1996.

¹⁴ Charte de la transdisciplinarité. In: RANDOM. M. La pensée transdisciplinaire et le réel. Paris: Édition Dervy, 1996. p.327.

compreensão cindida em disciplinas, ciências e técnicas, aponta para caminhos que viabilizem uma compreensão mais articulada e complexa dos fenômenos sociais. Segundo o autor, é necessário que

[...] sejamos capazes de ler a complexidade do mundo; de buscar um método que, captando a interação e o entrelaçamento dos elementos da realidade, produza um conhecimento complexo - e complexo no sentido em que “complexus” significa: o que está tecido em conjunto. (MORIN, 1997, p. 44).

A abordagem transdisciplinar, no caso específico deste trabalho, revela-se como caminho indispensável, já que as relações entre culturas é processo altamente complexo, necessitando de chaves analíticas capazes de dar conta de aspectos complementares, muitas vezes contraditórios e tensos, os quais, métodos pautados pela positividade ou pela linearidade, não são capazes de apreender.

Nicolescu (1996) faz notar que, embora a transdisciplinaridade seja confundida muitas vezes com a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, possui caráter distinto. As duas primeiras continuam inscritas no quadro da pesquisa disciplinar, enquanto

A transdisciplinaridade, com o prefixo ‘trans’ indica, lida com o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de todas as disciplinas. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, para o que um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU Apud SEVERINO, 2002, p. 11).

No *Colaboratório de Infoeducação* da ECA/USP, em que nos encontramos vinculados, pesquisadores e profissionais de diferentes áreas têm se dedicado à construção do conceito de *metodologia de pesquisa colaborativa dialógica*¹⁵, procurando novos paradigmas que incorporem o conhecimento como categoria

¹⁵ Sob coordenação do Prof. Dr. Edmir Perrotti (ECA/USP)

dinâmica e complexa, construída socialmente por sujeitos em processos permanentes de ação e interlocução.

O conhecimento, vivido e exercido em sua infinitude, *insegurança* (Santos, 2006) e, portanto, em sua suas surpresas e mistérios, revela o desafio que, pessoalmente, nos mobiliza à aventura do conhecer: “*Se todo o conhecimento é autoconhecimento, todo o desconhecimento é também autodesconhecimento*”. (SANTOS, 2006, p. 92).

É neste sentido que, certamente, o critério que se coloca nesta dissertação não é de esgotar o conhecimento sobre os assuntos tratados e sim, contribuir para aprofundá-los.

PARTE A

Leitura e negociação de sentidos

1. A leitura

*“A importância do ato de ler não é intrínseca,
mas relacional e dinâmica”*

Paulo Freire

Considerada em suas múltiplas possibilidades, leitura e escrita parecem ser objetos estranhos para a maior parte da população brasileira. No geral, esta não se expressa por meio de tal prática e nem transita entre os diferentes circuitos das letras. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*¹⁶, mais recente levantamento realizado sobre a relação dos brasileiros com a leitura, irá apontar aspectos importantes acerca da situação da leitura e dos leitores em nosso país – mas irá também, ainda que indiretamente, revelar concepções e premissas que se tornam objeto de nossas reflexões.

1.1. *Retratos da Leitura no Brasil*

A primeira edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*¹⁷ foi realizada em 2000 e teve como objetivo básico:

[...] identificar a penetração da leitura de livros no país e o acesso a eles; levantar o perfil do leitor de livros; coletar as preferências do leitor brasileiro; identificar as barreiras para o crescimento da leitura de livros; levantar o perfil do comprador de livros. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2008, p. 07).

O universo estudado foi a população brasileira com pelo menos três anos de

¹⁶ Retratos da Leitura no Brasil: realização: Instituto Pró-Livro, coordenação: Observatório do Livro e Leitura e execução: Ibope Inteligência. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2009.

¹⁷ A primeira edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil foi organizada pela CBL, Snel e Abrelivros, com apoio da Bracelpa e realizada pelo instituto A. Franceschini Análise de Mercado, de São Paulo.

escolaridade e com 14 anos ou mais de idade. Em 2000, este universo representava 86 milhões de pessoas, ou seja, 49% da população ¹⁸.

Já em 2008, na segunda edição da pesquisa, todo o território nacional foi coberto com 5.012 entrevistas domiciliares, em todas as Unidades da Federação¹⁹.

Segundo seus organizadores:

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil tem sido, desde seu lançamento, em 2001, o principal estudo sobre o comportamento leitor no país. Tem oferecido, desde então, uma extraordinária contribuição a governos, gestores, pesquisadores, empresários e a todos aqueles que se preocupam com a questão das políticas públicas do livro e leitura. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2008, p. 07).

Seu objetivo central é diagnosticar e medir o *“comportamento leitor da população, especialmente com relação aos livros”* e *“levantar junto aos entrevistados suas opiniões relacionadas à leitura”*. (p. 09)

O estudo teve, ainda, os seguintes objetivos secundários:

- Conhecer a percepção da leitura no imaginário coletivo;
- Definir o perfil do leitor e do não leitor de livros;
- Identificar as preferências dos leitores;
- Identificar e avaliar os canais e formas de acesso à leitura e as principais barreiras. (p.09)

¹⁸ Na ocasião, foram realizadas 5.200 entrevistas em 44 municípios brasileiros, em 19 das 27 unidades da federação.

¹⁹ “Pesquisa quantitativa de opinião com aplicação de questionário (com 60 questões) estruturado por meio de entrevistas presenciais. A amostra definida representa todo o universo da população brasileira com 5 anos de idade ou mais. Assim, todo o território nacional foi coberto com 5.012 entrevistas domiciliares em todas as Unidades da Federação (25% delas foram fiscalizadas). Foi definido, inicialmente, um número de entrevistas proporcional ao tamanho de cada unidade federativa, tendo como parâmetro uma unidade municipal/setorial de 14 entrevistas por ponto. O período de campo da pesquisa foi entre 29/11 a 14/12/2007. A margem de erro máxima estimada é de 1,4%, com um intervalo de confiança de 95% (ou seja, se a mesma pesquisa for realizada 100 vezes, em 95 delas terá resultados semelhantes)”. In: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 2008. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipi/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: 23 de julho de 2009.

A metodologia utilizada foi desenvolvida pelo *Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e no Caribe* (CERLALC), da UNESCO, e pela *Organização dos Estados Ibero-americanos* (OEI), como parte das comemorações do Ano Ibero-americano da Leitura (Vivaleitura).

A metodologia – criada a partir de uma demanda apresentada pelo Brasil – foi desenvolvida por um grupo de especialistas da América Latina para permitir estudos comparados e uma compreensão mais uniforme sobre a questão da leitura nos países da região²⁰.

De acordo com os autores da pesquisa:

Uma leitura atenta dos resultados e, sobretudo, das entrelinhas das respostas dos entrevistados da pesquisa [...] traz indicativos importantes. Em primeiro lugar, ajudará gestores, dirigentes do setor público, da iniciativa privada e do terceiro setor a perceberem nuances fundamentais da prática da leitura no Brasil [...]. Sobretudo, dá elementos para escolher caminhos, articular alianças e engendrar, com muita propriedade, as estratégias para a formação de leitores no Brasil e a ampliação da leitura. (p. 11).

Inicialmente, é importante observar que a pesquisa considera *leitor*, “*quem declarou ter lido pelo menos 1 livro nos últimos três meses*” (p. 09). E, *não-leitor*, “*quem declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses (ainda que tenha lido ocasionalmente ou em outros meses do ano)*”. (p. 09)

Ao se tratar de uma pesquisa que visa *retratar* a situação da leitura no Brasil, assim como influenciar a elaboração de políticas na área, destacamos que ela se embasa, a nosso ver, em uma concepção restritiva de leitor. Este é

²⁰ No Brasil, a amostra definida representa todo o universo da população brasileira com cinco anos de idade ou mais. Diferentemente da primeira versão da pesquisa (em 2000), em 2008, todo o território nacional foi coberto com 5.012 entrevistas domiciliares em todas as Unidades da Federação. O período de campo foi entre 29/11 a 14/12/2007. A margem de erro máxima estimada é de 1,4%, com um intervalo de confiança de 95%. A idéia é que, com o tempo, a pesquisa seja realizada em toda a América Latina, com o estabelecimento de um padrão internacional de medição da situação da leitura. In: *Retratos da Leitura no Brasil*, p. 07.

considerado, somente, como leitor de *livros*; além disso, o conceito é atrelado à leitura de certa quantidade de livros, em determinados períodos.

Fundada, assim, em critérios parciais, a pesquisa exclui do rol de leitores aqueles que se dedicam, por exemplo, à leitura de jornais, de revistas, de textos eletrônicos e de outras publicações; da mesma forma, tira conclusões a partir de dados quantitativos, extremamente questionáveis, pois, entre outras coisas, não explora, por exemplo, os motivos que levaram o leitor à leitura.²¹

Ao pensarmos na formação de leitores, estaremos reduzindo-os ao consumo de certos bens culturais ou falamos no desenvolvimento de atitudes de sujeitos frente ao texto escrito? Estaremos aqui, como nos alertou anteriormente Barker & Escarpit (1975), tomando o *gesto* pelo *ato*?

Ainda assim, em que pesem tais restrições, a pesquisa abordou, em um outro enfoque, as relações entre os brasileiros e os diversos suportes de leitura (tais como jornais, revistas, internet etc.) e, segundo os dados encontrados e analisados por Cunha (2008, p. 12): “*Há uma grande, enorme fatia da população que não conhece os materiais de leitura, ou conhece muito mal*”.

Quando perguntados sobre os *significados da leitura*, aproximadamente 45,2 milhões de pessoas (26% da amostra de entrevistados) responderam que leitura é “conhecimento”, outros 26% (45,7 milhões de pessoas) não souberam dizer seu significado ou não opinaram, o que faz revelar que “*1 entre cada 4 pessoas não faz a menor idéia sobre o papel da leitura*”. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2008, p. 39).

Quando a resposta sobre os significados da leitura foi estimulada com alternativas prontas, o número de pessoas que respondeu “conhecimento” se manteve; o número dos que “não sabiam” o seu sentido ou “não opinaram” caiu

²¹ A pesquisa apresentará, em outro momento, informações sobre os principais motivos que levam os “leitores” à leitura, assim também como abordará a leitura em outros suportes (revistas, jornais, internet etc.) entre os entrevistados no geral; mas a questão sobre ter lido (ou não) ao menos um livro nos últimos três meses é que definirá o que é o leitor nesta pesquisa – e, neste caso, não considera os motivos para tal leitura, assim como não faz referência às leituras em outros suportes, que não o livro.

para 6% (cerca de 10 milhões de pessoas), passando para o segundo lugar como resposta mais frequente, a que afirmava a leitura como “algo importante”.

É interessante observar que, quando perguntadas sobre “conhecer ou não alguém que venceu na vida graças a leitura”, “*2 em 3 pessoas não sabem de ninguém que venceu na vida graças à leitura*” (p. 41), ou seja, relacionando os dois últimos dados aqui apresentados, é possível afirmar que os brasileiros, em contato com as alternativas de respostas, reconhecem, no discurso, a leitura como “algo importante”, todavia, concretamente, não conhecem ninguém que conseguiu melhorar as condições de vida a partir dela.

Na mesma direção, os resultados da pesquisa afirmam que: “*dois em cada três entrevistados não souberam dizer ou não informaram nem um livro marcante*”. (p.60)

Perguntados sobre o que gostam de fazer nas horas livres, o quesito da leitura – agora, em seus diferentes suportes - aparece para os entrevistados em 5º lugar, depois de “assistir televisão”, “ouvir música”, “descansar” e “ouvir rádio”.

Sobre as “*razões alegadas pelos brasileiros para não terem lido no último ano*”, destaca-se a “falta de tempo” (em primeiro lugar, com 29% das respostas – ou seja, para 22,2 milhões de pessoas), e, logo em seguida (para 28% - 21,8 milhões de pessoas), a justificativa da não-leitura é por “não ser alfabetizado”. (p.106)

Os dados da pesquisa revelam que “*os não leitores estão na base da pirâmide social*”. (p. 104). Cunha (2008, p. 13), ao analisar estes resultados, afirma:

Quase não há não-leitores na classe A e há apenas 1% de não-leitores quando a renda familiar é de mais de 10 salários mínimos. Isso pode levar à conclusão de que o poder aquisitivo é significativo para a constituição de leitores assíduos.

Do mesmo modo, considera:

Há um claríssimo problema de acesso aos materiais de leitura, especialmente ao livro. Mesmo tendo-os por perto, falta a descoberta, a volta na chave que faz a súbita ligação e torna o sujeito capturado para a leitura.

E conclui: *“Tais informações parecem configurar um ambiente em que a leitura não é socialmente valorizada, em que o livro não tem um lugar assegurado.”*

Se, como pretende, a pesquisa revelou como são altos os níveis de não-leitura no país – e, portanto, *“a convicção de que há muito chão pela frente, até considerarmos atingidos os níveis mais decentes de leitura para cada cidadão brasileiro”* (CUNHA, 2008, p. 12) - o que nos revelou também, mesmo que indiretamente, é ser grande o número de pessoas, experiências profissionais, formas de organização social e cultural que existem e que se sustentam, no Brasil, sem depender exclusivamente desta relação com a cultura letrada – e mais, sem atribuir-lhe o significado que os promotores da pesquisa, mesmo que implicitamente, atribuem ao ato de ler.

A pesquisa revela a existência de uma realidade cultural e social para além - à margem? - dos livros. E como concebemos essa realidade não leitora? Eis uma questão. Refletir sobre isso, a nosso ver, é fundamental para se pensar na própria compreensão de leitura que pretendemos discutir.

1.2 A “não-leitura”

Sempre associada aos índices de pobreza e baixa-escolaridade, a não-leitura tende a ser tratada no Brasil - e não é diferente em outros países – como *falta, ausência, empobrecimento*. Analisada sob um *tipo curioso de arrogância cultural*, como denuncia Havelock (1982), a não-leitura aparece relacionada à falta de cultura, de capacidade reflexiva e crítica. Um não leitor é alguém intrinsecamente distinto do leitor, mas não apenas isso; exige intervenções que

conduzam, necessariamente, à leitura, passagem que permitiria a “salvação” do ingressante nas lides da cultura letrada.

Havelock (1982, p. 48), ao estudar a inserção da escrita e suas consequências culturais na Grécia Antiga, revela:

Na sociedade ocidental, “iletrado”, “analfabeto”, usa-se para identificar uma parte da população que, sendo incapaz de ler e escrever, presume-se carente de inteligência média, ou mesmo pouco dotada. É portanto um termo pejorativo, apontando os que ficaram para trás na batalha da vida (...). Não hesitamos em ampliar o significado dessa palavra para aplicá-la a sociedades humanas inteiras. Se elas vêm a ser economicamente menos abastadas, em comparação com as nações industrializadas, então sua pobreza e seu ‘atraso’ devem ser consequência de sua condição iletrada, de seu analfabetismo.

Olson (1995, p. 267) no mesmo sentido, afirma:

Historicamente, os argumentos centrais em favor da escrita foram o ato de escrever ser responsável, num primeiro momento, pela evolução de novas formas de discurso, entre elas a prosa ficcional e a ensaística, as quais refletiam uma nova abordagem ou compreensão da linguagem e uma nova visão da mente, mais subjetiva e reflexiva. Em seguida, argumentou-se, também, ser responsável, em parte, por novas formas de organização social, em estados ao invés de em tribos, em público leitor ao invés de grupos de contato oral. Quando esses argumentos passaram a ser mais discutidos, a escrita foi vista como a ‘rota para a modernidade’, uma rota exportável para os países em desenvolvimento, os quais também aspiravam essa modernidade.

Sem questionamentos, sem brechas para posições que relativizem o ato de ler, a leitura vai sendo defendida como *dogma* (Pennac, 2008), e dando início, em diferentes contextos, ao que foi chamado de *pacto da leitura* por Perrotti (1990, p. 69): “o ‘pacto’ insiste na necessidade de fazer do ato de ler não apenas

prática corrente e constante nas instituições, como também objetivo prioritário e superior a todos os demais por elas definidos”.

Pois, como afirma o mesmo autor:

[...] a concepção salvacionista da leitura conduz à outra: a da promoção ‘necessária’. Se o país não lê, deve ler, custe o que custar, pois esta é a saída para os problemas cruciais que enfrenta. Assim, pede-se a todos os indivíduos comprometidos com as grandes e boas causas nacionais que livrem nossa população das trevas da incultura, participando de uma mobilização cujo objetivo é outorgar leitura às massas. (PERROTTI, 1990, p. 16).

Pennac (2008, p. 62) ressalta esta posição ao problematizar as práticas e concepções em torno da leitura, gerando uma reflexão sobre as consequências de sua transformação em ‘dogma’:

Tem aqueles que nunca leram e têm vergonha, os que não têm mais tempo de ler e que cultivam o remorso, há os que não lêem romances, só livros ‘úteis’, ensaios, obras técnicas, biografias, livros de história, há os que lêem tudo e não importa o quê, os que ‘devoram’ e têm olhos que brilham, há os que só lêem os clássicos, meu senhor ‘porque não há melhor crítica do que a peneira do tempo’, os que passam a sua maturidade a ‘reler’ e aqueles que leram o último livro tal e o último tal outro, porque é preciso, o senhor sabe, estar atualizado... Mas todos, todos, em nome da necessidade de ler. O dogma.

E prossegue, revelando os discursos em torno das práticas de leitura:

É preciso ler [...] – essa absoluta necessidade de leitura – o que nos distingue do animal, do bárbaro, do bruto ignorante, do sectário histérico, do ditador triunfante, do materialista insaciável, é preciso ler! É preciso ler.

- Para aprender.
- Para dar certo nos estudos.
- Para nos informarmos.

- Para sabermos de onde viemos.
- Para sabermos quem somos.
- Para conhecer melhor os outros.
- Para saber para onde vamos.
- Para conservar a memória do passado.
- Para esclarecer nosso presente.
- Para aproveitar as experiências anteriores.
- Para não repetir as besteiras de nossos ancestrais.
- Para ganhar tempo.
- Para nos evadirmos.
- Para buscar um sentido na vida.
- Para compreender os fundamentos de nossa civilização.
- Para alimentar nossa curiosidade.
- Para nos distrairmos.
- Para nos informarmos.
- Para nos cultivarmos.
- Para se comunicar.
- Para exercer nosso espírito crítico. (PENNAC, 2008, p. 64)

A leitura, concebida como experiência insubstituível e imprescindível ao desenvolvimento pessoal e social, *criação mais elevada concebida pelo espírito humano*, vai sendo definida como *gesto cultural por excelência*, recurso capaz de, por seus próprios atributos, eliminar toda a *barbárie* para além dela.

Como afirma Robine (Apud PERROTTI, 1990, p. 39), essa concepção parece, de certo modo, relacionada a antigas crenças ligadas à magia do texto impresso:

Na origem, o signo escrito, símbolo mágico, destinava-se à comunicação com a divindade. Em muitas sociedades primitivas, ele guardou, aliás, esse papel de intermediário com os poderes ocultos. [...] Somente uma casta privilegiada podia lê-lo ou utilizá-lo. Essa casta de padres e de feiticeiros gozava de um grande prestígio e detinha ao mesmo tempo o poder espiritual e temporal. A partir dela vai-se desenvolver o uso do signo escrito, que permite aos membros da casta sacerdotal comunicar-se entre si e com os altos funcionários do poder

temporal. No Egito, é à sombra do templo que se desenvolvem os primeiros ateliês de copistas em papiros. A célebre Biblioteca de Alexandria, freqüentada pelos sábios do mundo mediterrâneo, achava-se englobada no templo de Serápis. Foi aliás no desejo de destruir o templo que os primeiros cristãos incendiaram a biblioteca, em 391, em parte já colocada em ruínas por César.

Nesses termos, como analisa Perrotti (1990, p. 47), *ato/gesto* de ler se incumbem das questões profundas da humanidade; metáfora da eternidade, da superação da morte, do controle da realidade, do poder do homem sobre todas as coisas, “*a leitura torna-se a chave que dissolve mistérios e poderá estar ao alcance de todos aqueles que o ‘pacto’ atingir.*”

Para sustentar uma teoria da leitura - e da necessidade de sua difusão - baseada em argumentos que a valorizam como prática cultural superior a todas as outras, precisaríamos ignorar estudos antropológicos, linguísticos e psicológicos nos quais sujeitos de diferentes sociedades ágrafas ou tradicionais também apresentam qualidades cognitivas atribuídas exclusivamente às sociedades letradas e aos leitores²². Além disso, operar em um paradigma evolucionista de cultura, desconsiderando interesses e consequências dessa abordagem.

Durante o século XIX, muitos foram os estudos procurando hierarquizar as culturas, baseando-se no pressuposto de que a humanidade seguiria por etapas sucessivas de evolução social e que seria conduzida desde um estágio inicial – quando os seres humanos se diferenciaram de outras espécies animais até a Civilização, categoria atribuída à Europa Ocidental de então - e, desse modo, todas as formas de organização humana deveriam ser inseridas nessa linha única de evolução.

²² Entre outros estudos, muitas dessas experiências estão reunidas em OLSON, D. e TORRANCE, N. *Cultura Escrita e Oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

Não foram poucas as pesquisas sistemáticas e detalhadas que revelaram como essa visão se utilizava de concepções etnocêntricas (no caso, as europeias), para constituir parâmetros e classificar as culturas, servindo, assim

[...] aos propósitos de legitimar o processo que se vivia de expansão e consolidação do domínio dos principais países capitalistas sobre os povos do mundo. As concepções de evolução linear foram atacadas com a idéia de que cada cultura tem sua própria verdade e que a classificação dessas culturas em escalas hierarquizadas era impossível, dada a multiplicidade de critérios culturais. (SANTOS, 1986, p. 14)

Como considera Olson (1995, p. 268):

Entre os destroços resultantes daquelas audaciosas aventuras teóricas, estavam limitações e contradições visíveis. Em primeiro lugar, consagrar a importância da escrita era, ainda que inadvertidamente, tratar a ausência da escrita, a “oralidade”, como inferior, algo a evoluir ou, se necessário, a ser erradicado [...] Em segundo lugar, ocorria que algumas culturas, de fato, usavam a escrita, sendo a ‘vai’ e ‘cree’ exemplos típicos, e nem por isso se revelavam as idéias e as formas de discursos e pensamento associadas à modernidade. Em terceiro lugar, lingüistas como Biber (1986) e Ainsworth-Vaugh (1987) deixaram de observar diferenças sistemáticas em estruturas lexicais, sintáticas e discursivas das produções oral e escrita. E, finalmente, estudantes de lógica (Cole & Scribner, 1974; Scribner & Cole, 1981) relataram que os processos lógicos não variaram, mas sim as premissas [...] e que, além disso, a escrita por si só não produziu qualquer resultado significativo na solução desses problemas. Esses fatos e outros precisariam ser ignorados para sustentar-se a idéia geral de que a escrita, historicamente, transformou a mente e a sociedade e, mais particularmente, a idéia de que a aquisição da cultura escrita foi o principal fator no desenvolvimento intelectual, linguístico e social.

Na mesma direção, revela Havelock (1996, p. 48):

O exemplo grego, embora cingido a limites históricos estreitos, basta para mostrar como isso é falso. Entre, digamos, 1100 e 700 a.C, os gregos eram totalmente não letrados [...]. Mas foi justamente nesses séculos que a Grécia inventou as primeiras formas da organização social e da produção artística que vieram a ser sua glória.

E prossegue:

Em vista desses fatos, uma concepção que equipara sofisticação cultural com domínio da escrita deve ser posta de lado. Uma cultura pode até fundar-se totalmente na comunicação oral, e ser ainda uma cultura.

Nesse sentido, como afirma Pattanayak (1995, p. 117), é preciso estar atento à teorização que

[...] proclama a superioridade da cultura escrita sobre a oralidade, e não as diferenças entre elas [e que] produz um efeito nefasto sobre 800 milhões de analfabetos do mundo inteiro que, assim, são vistos como cidadãos de segunda classe [...]. Afirmativas exageradas fornecem instrumentos aos burocratas e gerenciadores, políticos e planejadores, para perpetuarem a opressão em nome da cultura escrita e da modernização.

Lévi-Strauss (1974, p. 336), ao escrever sobre sua experiência entre os indígenas *Nhambikuara do Brasil*, também afirma:

Ainda que a escrita não tenha sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação... A luta contra o analfabetismo está em relação com um crescimento da autoridade dos governos sobre os cidadãos. Todos têm que ser capazes de ler, de forma que o governo possa dizer: a ignorância da lei não é desculpa.

E, neste sentido, nossa reflexão vai migrando para uma questão sobre a própria concepção de leitor (e de leitura) a ser considerada no país: em uma sociedade como a brasileira, fortemente ligada à oralidade, desigual econômica, social e culturalmente, o que se pretende com a formação de leitores? Quais os pressupostos que subjazem aos *discursos sobre a leitura*, no país?

Não é possível ficar indiferente à dimensão política e cultural da leitura, segundo a qual, como veremos melhor adiante, aprender a ler não equivale meramente à aquisição de uma técnica, mas sim relação com uma *cultura*, um modo de ser e de estar no mundo, fato que implica, além de acesso a bens culturais determinados, também habilidades, competências, atitudes, concepções e valores ligados a grupos culturais localizados no tempo e no espaço. Desse modo, dependendo da forma como é introduzida, o que se vê, muitas vezes, é o ingresso no mundo das letras custando o abandono (e/ou rejeição) de práticas culturais tradicionais, compreendidas automaticamente como inferiores, em uma ruptura do sujeito com sua própria memória cultural.

Olson (1995, p. 07) considera que:

Os efeitos da escrita sobre as mudanças intelectuais e sociais não são de fácil compreensão [...] é enganoso pensar a escrita em termos de suas consequências. O que realmente importa é aquilo que as pessoas fazem com ela, e não o que ela faz com as pessoas. A escrita não produz uma nova maneira de pensar [...], de maneira similar, a escrita não provoca a mudança social, a modernização ou a industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certo papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional.

Ao concebermos que “as *diferenças entre as formas de pensamento de diversas culturas dizem respeito às maneiras de pensar, e não à capacidade de*

pensar” como afirma Denny (1995, p. 76), podemos afirmar, como Olson (1995, p. 268), que “não há nenhum uso da escrita, por mais importante, que justifique estigmatizar como inferior metade da humanidade”.

Pennac (2008, p. 130) auxilia nesta problematização quando afirma:

Estamos cercados de uma quantidade de pessoas respeitáveis, às vezes diplomadas, às vezes ‘eminentes’ – entre as quais algumas possuem mesmo belas bibliotecas - mas que não lêem, ou lêem tão pouco que não nos viria jamais a idéia de lhes oferecer um livro. Elas não lêem. Seja porque não sintam necessidade, seja porque tenham coisas demais para fazer [...], seja porque alimentem um outro amor e o vivenciem de maneira absolutamente exclusiva. Enfim, essa gente não gosta de ler. Nem por isso elas são menos freqüentáveis, são mesmo muito agradáveis de se freqüentar. [...]. Elas são tão ‘humanas’ quanto nós, perfeitamente sensíveis às desgraças do mundo, atentos aos ‘direitos humanos’ e preocupados em respeitá-los dentro de sua esfera de influência pessoal, o que já é muito. Mas elas não lêem.

Do mesmo modo, Barker & Escarpit (1975, p. 120) consideram:

[...] ‘não ler’ não significa a mesma coisa para um homem que vive em um mundo em que a leitura não tem lugar, nem objetivo, nem apoio permanente e para o homem cuja vida, mesmo que nem sempre o perceba, comporta uma imensa variedade de atos de leitura de toda a espécie – jornal, publicidade, formulários, instruções.

Bayard (2007, p. 15), também atento às construções sociais em torno da afirmação da leitura, considera:

Não surpreende que tão poucos textos exaltem os méritos da não-leitura. É que ela se choca com toda uma série de imposições interiorizadas que impedem que se enfrente diretamente a questão [...]. A primeira das imposições poderia ser chamada de obrigação de ler. Vivemos ainda em uma sociedade, em vias de destruição, é verdade, na qual a leitura continua sendo objeto de sacralização. A sacralização

enfoca de maneira privilegiada um certo número de textos canônicos – a lista varia segundo os meios – que é proibido não ter lido, se não quiser ser desconsiderado. A segunda imposição, próxima da primeira, embora diferente, poderia ser chamada de obrigação de ler tudo. Se é malvisto não ler, ler depressa ou percorrer com os olhos é praticamente tão malvisto quanto, e, sobretudo, assumi-lo. [...] A terceira imposição diz respeito ao discurso mantido sobre os livros. Um postulado implícito de nossa cultura é que é necessário ter lido um livro para falar dele com um pouco de precisão [...]. Este sistema impositivo de obrigações e proibições tem como consequência gerar uma hipocrisia geral sobre os livros [...]. Conheço poucos domínios da vida privada, a exceção do dinheiro e da sexualidade, sobre os quais é tão difícil obter informações seguras quanto dos livros.

Neste sentido, podemos afirmar que as informações da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, ao mesmo tempo em que servem como referencial estatístico para um panorama geral da situação da leitura no Brasil, no contexto desta dissertação, servem também, e principalmente, para refletirmos sobre como certos *gestos* acabam por definir o que se entende pelo *ato* de ler. A nosso ver, este, necessita, portanto, ser melhor explorado para que possa também, por sua vez, influenciar e contribuir para novos gestos da leitura no Brasil.

O que é, então, a leitura? Quais as relações entre leitura e não-leitura? Ora, se é impossível esgotar as respostas, tais questões não devem, entretanto, ser ignoradas ao tratarmos de uma prática que pretendemos ver apropriada em diferentes contextos.

Diferentemente de uma experiência outorgada, a *apropriação da leitura* pressupõe, necessariamente, investimento do sujeito na ação, desejo e vontade que o impulsionam (Certeau, 1994), transformando o que se recebe em algo próprio (Chartier, 1999). Isso significa ser indispensável alterar uma representação social da leitura que a concebe como prática fragmentada e superior, para reconhecê-la em seus vínculos profundos com a cultura, suas outras práticas e a sociedade.

Freire (1982, p. 20) defende a leitura como ato criador de sujeitos em relação permanente e inextricável com suas leituras de mundo: *“Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui no mundo através da leitura que dele fazemos”*.

Na mesma direção, Bayard (2007, p. 26) reconhece *“a incerteza do limite entre leitura e não-leitura”* quando afirma:

A leitura é primeiramente a não-leitura, e, mesmo entre os grandes leitores que lhe dedicam sua existência, o gesto de apreensão e abertura de um livro oculta sempre o gesto inverso que é efetuado ao mesmo tempo e que escapa, por causa disto, à atenção: o gesto involuntário de não-apreensão e fechamento de todos os livros que poderiam, numa organização de mundo diferente, ter sido escolhidos no lugar do feliz eleito.

E destaca:

Não-leitura não é a ausência da leitura. Ela é uma ação verdadeira, que consiste em se organizar em relação à imensidão de livros a fim de não se deixar submergir por eles. Por isso, ela merece ser defendida e até ensinada. (BAYARD, 2007, p. 33)

Pennac (2008, p. 129) também considera:

Como toda enumeração de direitos que se preze, esta, dos direitos à leitura, deveria começar pelo direito de não ser usado – no caso, o direito de não ler -, sem o quê não se trataria de uma lista de direitos, mas de uma viciosa armadilha.

Tais autores, assim como outros (citados ou não ao longo deste trabalho), chamam nossa atenção para a necessidade de uma compreensão mais complexa da leitura, onde esta apareça em relação dinâmica com diferentes modos de viver, de se expressar, enfim, como uma prática cultural que dialoga

e contribui, como outras, nos processos de construção de significados pelos sujeitos.

Do mesmo modo, os autores parecem trazer à tona uma reflexão sobre a não-leitura (a oralidade, ou a não-leitura de livros, por exemplo), como categoria do processo de significação – e, portanto, como algo que não deve ser definido sempre pautado pela cultura escrita.

Evitando polarizar, mas sem desconsiderar as tensões existentes entre diferentes experiências culturais, pretendemos refletir sobre a leitura como ato/gesto no qual sujeitos e experiências culturais se encontram, se enfrentam, influenciam e se transformam em um processo dinâmico de *negociação de sentidos*; o que pretendemos, em seguida, demonstrar.

2. Negociação

Tratar do ato de negociar remete, quase que imediatamente, a diversas situações da vida cotidiana. Mais comumente associada à área comercial, à compra e venda de produtos, a *negociação* é termo associado a valores e interesses no uso diário, a aspectos econômicos e/ou jurídicos.

Em dicionário (Ferreira, 1987) o conceito de negociação é apresentado como:

1. *Ato ou efeito de negociar.* 2. *Contrato, ajuste.* 3. *Discussão de um assunto de interesse comum entre agentes autorizados.* 4. *Negócio.* Trata-se de uma palavra que implica duas ou mais pessoas procurando solucionar divergências, buscando soluções que satisfaçam as partes.

Na literatura especializada, verificamos que o termo tem sido utilizado em diversas áreas do conhecimento, tais como Administração, Sociologia e Saúde. No caso da área de administração, os estudos sobre negociação enveredam

para as discussões acerca da melhor forma de evitar o rompimento em situações de conflitos.

Follett (1997, p. 156), que distingue os termos *dominação* e *conciliação*, e estes, de *negociação*, afirma:

A dominação, obviamente, é uma vitória de um lado sobre o outro [...]. A conciliação, nós entendemos bem, pois é através dela que resolvemos a maioria de nossas controvérsias; cada lado cede um pouco, a fim de se ter a paz, ou, mais precisamente, a fim de que a atividade que foi interrompida pelo conflito possa ter continuidade. A conciliação é a maneira aceita e aprovada de se acabar com uma controvérsia. Agora, existe uma maneira que começa a ser reconhecida, e até mesmo ocasionalmente seguida: quando dois desejos são integrados, isso significa que uma solução foi encontrada, em que ambos encontraram um espaço. Nenhum lado teve de sacrificar coisa alguma.

Na acepção acima, vemos como o termo se diferencia de dominação e de conciliação, ao trazer embutido um processo dinâmico de busca de acordo, sem submissões, de reconhecimento do espaço do outro - e não um processo finalizado e/ou com a supremacia de um sobre o outro.

Steele (1989, p. 42), ao apontar a noção de movimento intrínseca ao conceito, diz: *“Negociação é o processo pelo qual as partes se movem de suas posições iniciais divergentes na procura de um ponto no qual o acordo pode ser obtido”*.

Já Leininger (1987), ao transpor o conceito de negociação para a área da saúde, procurou promover discussões acerca das relações necessárias entre o sistema de saúde oficial e os pacientes atendidos provenientes de diferentes culturas. Considerando que cuidar é ato fundamental na preservação da espécie humana e dever do sistema de saúde, nota-se, todavia, que são diferentes os modos como as culturas se reconhecem nesse processo e atualizam suas práticas. Partindo do fato de que existe um sistema de saúde organizado, formalmente reconhecido e oferecido nas instituições de

atendimento públicas, a autora debruçar-se-á sobre as *negociações culturais* que devem ser realizadas entre as enfermeiras e os diferentes pacientes que atendem, a fim de que, de fato, o tratamento de saúde não seja invasivo e tenha repercussões positivas durante o processo de cuidados médicos.

A autora objetiva, principalmente, diferenciar o termo *negociação* de *imposição*, procurando refletir sobre os resultados de um e de outro no que se refere às práticas culturais. Em uma relação de imposição, apenas uma das partes possui *voz*, cabendo à outra, obedecer. Quando falamos de práticas culturais de cuidado - que podem ser, segundo a autora, complementares – a melhor maneira de estas se efetivarem é a *negociação*, uma vez que, nesta, as partes se expressam, apresentam seus pontos de vista, refletem e, a partir daí, agem, isto é, decidem o melhor encaminhamento a ser dado ao tratamento.

Bhabha (2007, p. 51), autor destacado no mundo contemporâneo, ao estudar a diferença cultural enquanto processo de *negociação cultural*, pretende ainda diferenciá-lo da *negação*, procurando um conceito que torne possível “*conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios sem pressupor superação*”. E continua:

O desafio reside na concepção do tempo da ação e da compreensão políticas como descortinador de um espaço que pode aceitar e regular a estrutura diferencial do momento da intervenção sem apressar-se em produzir uma unidade do antagonismo ou contradição social. Este é um sinal de que a história está ‘acontecendo’ [...]. Quando falo de ‘negociação’ em lugar de ‘negação’, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios [...] que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas.

Dentro de tal quadro, ao associarmos o termo *negociação* aos processos gerais de leitura, estamos, com isso, pretendendo construir bases para que possamos conceber mediações educativas e culturais pautadas não pela *imposição, conciliação ou negação*, mas por princípios de *diálogo, articulação e*

escolha, condição necessária ao *protagonismo cultural* que o ato de ler propicia.

2.1 Negociação de sentidos

Como anteriormente explicitado, partimos da consideração de que, se a aproximação entre diferentes culturas está, em alguns casos, marcada por atos de violência e dominação, é também, em outros, responsável por importantes experiências de criação e construção. Um encontro pode ser experiência rica em possibilidades e desdobramentos para todos, se efetuado sob condições que privilegiam o diálogo e não a imposição cultural. Adotaremos aqui, pois, uma concepção que confere à qualidade dessas interações – suas negociações necessárias - uma dimensão essencial neste processo.

Quando pensamos nos seres humanos, logo observamos que se organizam em sociedades que apresentam grande variedade no tempo e no espaço. Variam os modos como se apropriam dos recursos naturais, como os transformam. Do mesmo modo, a diversidade é observada nos modos de conceber, expressar e relacionar-se com a realidade.

“*Somos seres do significado*”, disse Bettelheim (1980), revelando nossa constituição com e por meio dos signos. “*No princípio era o verbo*”, disseram as *Escrituras*, mostrando também que, se produzimos signos, somos também por ele produzidos²³. Quando falamos em sentidos, estamos nos referindo a experiências de significação construídas e em construção por sujeitos em contextos históricos, sociais, econômicos e pessoais. Estamos falando de memória, identidade, símbolos, ideologias; estamos, enfim, falando de cultura.

Tema complexo, refletir sobre a cultura é debruçar-se em direção a “*muitos caminhos que levaram os grupos humanos às suas relações presentes e suas*

²³ PERROTTI, E.; PIERRUCINI, I. Saberes e fazeres na contemporaneidade. In: LARA, M.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P.(Org.). Informação e contemporaneidade: perspectivas. Recife: Néctar, 2007.

perspectivas de futuro” (SANTOS, 1986, p.12), entendendo que o desenvolvimento dos grupos humanos segue ritmos diversos e modos variados. Entretanto, se evitamos aqui uma abordagem segundo a qual haveria uma linha de evolução única a ser seguida por todas as sociedades humanas, não pretendemos, no entanto, substituí-la por uma relativização total acerca das experiências culturais e, desse modo - supondo e propondo certos isolacionismos culturais - desviarmo-nos de importantes considerações sobre processos que colocam as culturas em relação e resultam destes encontros – os quais podem (ou não) estabelecer desigualdades concretas entre si.

Laraia (1986, p.100), em um de seus estudos, afirma:

No caso dos índios brasileiros, [o contato entre culturas] representou uma verdadeira catástrofe. Mas, também, pode ser um processo menos radical, onde a troca de padrões culturais ocorre sem grandes traumas.

Nossa perspectiva leva-nos a considerar as trilhas propostas por Chartier (1995, p.01) que, assim, define dois grandes modelos de descrição e interpretação cultural:

O primeiro, no intuito de abolir toda forma de etnocentrismo cultural, concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irreduzível à da cultura letrada. O segundo, preocupado em lembrar a existência das relações de dominação que organizam o mundo social, percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes. Temos, então, de um lado, uma cultura popular que constitui um mundo à parte, encerrado em si mesmo, independente, e, de outro, uma cultura popular inteiramente definida pela sua distância da legitimidade cultural da qual ela é privada.

É também Chartier (1995, p.01) quem nos alerta, a partir do que afirma Jean-Claude Passeron (1992):

Da mesma forma que as cegueiras sociológicas do ‘relativismo cultural’, quando aplicado às culturas populares, encorajam o populismo, para quem o sentido das práticas populares cumpre-se integralmente na felicidade monádica da auto-suficiência simbólica, assim também a teoria da legitimidade cultural corre sempre o risco [...] de levar ao ‘legitimismo’, que, sob a forma extrema do ‘miserabilismo’, não faz senão descontar, com um ar compungido, as diferenças como se fossem carências, ou as alteridades como se fossem um menos-ser.

E conclui Chartier (1995, p.03):

Isto indica, sem dúvida, que o verdadeiro problema não é tanto datar seu desaparecimento [da cultura popular], supostamente irremediável, e sim considerar, para cada época, como se elaboram as relações complexas entre formas impostas, mais ou menos constrangedoras e imperativas, e identidades afirmadas, mais ou menos desenvolvidas e reprimidas.

Como considera o autor, concepções que compreendem a cultura de forma fragmentada e estática, composta por práticas isoladas em seus próprios padrões, desconsideram todas as interações e formas de influência recíproca, resistência e enfrentamento entre as culturas, tornando o processo de “recepção” irremediavelmente passivo.

O sociólogo inglês Hoggart (1970), ao estudar como as classes populares inglesas se adaptam às mudanças na Inglaterra do pós-guerra, revela como estas, de fato, irão assimilar apenas as novidades que lhes convierem e também ignorar uma série de aspectos, segundo o autor, protegidas pela tradição que impediria um consumismo acrítico em relação aos valores e produtos oferecidos pelos meios de comunicação.

Buarque de Holanda (1994) também evidencia como, no Brasil, apesar de toda a destruição causada pelo projeto de colonização, este não foi apenas marcado pela europeização das Américas, mas por aspectos de americanização do colonizador, nos quais os europeus também foram obrigados a incorporar

certos costumes indígenas para a sobrevivência na colônia. Segundo o autor, em um primeiro momento, o europeu se adapta à realidade americana, depois haveria há uma fusão das culturas e, a partir daí, assiste-se à retomada do legado europeu em novas bases.

Em outro estudo, ao analisar uma manifestação mágico-religiosa realizada na zona rural de São Paulo e intitulada “Canto das Almas”, o antropólogo Xidieh (1982) evidencia uma rica amostra da passagem de dados culturais atravessando (e atravessados por) estruturas sociais. O ritual do Canto das Almas, segundo o autor, resiste às contínuas mudanças no tempo (e mudanças no gosto, na moda, nas tecnologias e valores sociais) porque as pessoas, conscientes deste processo ou não, realizam um movimento contínuo de *seleção* e *aproveitamento* de símbolos, palavras, passagens, mantendo o meio social caboclo, vivo e engendrado à realidade²⁴.

Do mesmo modo Brandão (1990, p. 33), ao pesquisar a vida rural do Alto Paraíba e suas relações com a escola formal, considera:

[...] essa comunidade se percebe a meio caminho entre um estilo de vida como a melhor herança “dos nossos mais velhos” – traduzido por uma conduta ética, técnica e religiosa impecável – e valores modernizantes vindos da cidade, pouco a pouco incorporados à experiência social e simbólica da vida cotidiana.

Tal qual nos esclarecem os autores, temos aqui uma abordagem que reconhece as culturas não como um “tempo parado no tempo”, fixado em práticas e manifestações herdadas e reproduzidas, mas sim, um processo rico, dinâmico e, portanto, em constante movimento de “absorção” e “seleção” de sua própria história e da história da humanidade em geral.

²⁴ O autor descreve as complexas canções proclamadas neste ritual, no qual o “Canto das Almas” reúne características do Responso e da Doxologia, tradicionais nas leituras litúrgicas. Assim também o autor destaca os nomes com que, popularmente, são conhecidas as vozes no Canto: “contrato” – que deve ter se originado de contralto; “tipo” – tiple; “tala” – talão... Além de uma série de sequências e/ou exigências presentes na manifestação que fazem referências a outras práticas culturais.

Quando pensamos especificamente sobre a cultura camponesa, *“teia de símbolos e sentidos com que os homens e mulheres que sempre viveram em sítios e fazendas representam a vida”* (BRANDÃO, 1990, p. 04), assim como seus códigos de convivência familiar e comunitária, suas técnicas e estratégias de trabalho, podemos entender que são formas dinâmicas de significar a realidade, as quais seguem se rearticulando em função das mudanças sociais que vivem. Paulo Freire (1983, p.30) afirma:

Ainda quando as áreas camponesas estejam sendo atingidas pelas influências urbanas através do rádio, da comunicação mais fácil por meio das estradas que diminuem as distâncias, conservam, quase sempre, certos núcleos básicos de sua forma de estar sendo. Estas formas de estar sendo se diferenciam das urbanas até na maneira de andar, de vestir-se, de falar, de comer que têm as gentes. Isso não significa que não possam mudar. Significa simplesmente que essas mudanças não se dão mecanicamente.

Dos vários exemplos de situações culturais citadas, chegamos à análise da sociedade atual, quando nos deparamos com um novo conceito que tem sido utilizado para denominar as condições específicas de sua estrutura e funcionamento; é o conceito de “Glocal”.

Como o próprio nome sugere, ele resulta de uma justaposição de sílabas constituintes das denominações de duas esferas em inter-relação contínua no mundo atual: a global e a local: *“o ‘glocal’ comporta uma visão mais complexa da ‘globalização’, um fenômeno que até então era considerado apenas em sua dimensão econômica, deixando de lado os aspectos sociais e culturais”*, afirma Robertson²⁵.

Dentro do quadro referencial desta dissertação, o termo “glocal” também assume significado por permitir abarcar a disseminação dos fenômenos culturais causada pela diminuição das fronteiras do tempo e do espaço -

²⁵ ROBERTSON, R., sociólogo da Universidade d'Aberdeen, na Escócia e um dos pesquisadores do conceito. O trecho citado foi retirado de uma entrevista ao jornal eletrônico “Le Courrier”: *Nous vivons dans un monde glocalisé*. Disponível em < <http://www.lecourrier.ch> >. Acesso em: 10 de junho de 2009.

oriunda, principalmente, do desenvolvimento da tecnologia – e pelos movimentos de ‘emissão’ (de informações, conteúdos, ideologias, produtos, valores etc.) de determinados países (ou empresas, pessoas) para uma grande quantidade de “receptores” – a “globalização” –, sem ignorar, entretanto, os aspectos presentes nessa “recepção”. O conceito traz à luz, assim, a força da localidade.

Se o que temos nesse momento é uma discussão sobre a *negociação* como característica possível dos processos complexos de significação e relação entre as pessoas e as culturas, buscamos, entretanto, entender o conceito não somente como *epifania*, fenômeno gerado à margem do tempo e do espaço, mas, ao contrário, procuramos refletir sobre as condições em que se insere para que processos de *negociação de sentidos* possam se efetivar, assim como se desenvolver, em consonância com o tempo e o espaço em que ocorrem.

2.2. Negociação de sentidos e dispositivos de mediação cultural

Tendo em vista processos afirmativos de *negociação de sentidos* torna-se importante a reflexão sobre as condições atuais dos encontros culturais. O novo quadro planetário de produção, circulação e recepção da informação que tem sido definido como “era da informação” (Castells, 1999), “cibercultura” (Lévy, 1999) ou, ainda, “cibermundo” (Virilio, 2000), recoloca questões de todas as ordens e envolve diretamente este processo.

Caracterizada pela presença maciça das tecnologias, das organizações que veiculam e distribuem informações de diferentes tipos e naturezas em escala planetária, em tempo real e em grandes quantidades, a nova “era” altera formas tradicionais de produzir, receber e se apropriar do conhecimento.

Pieruccini (2007, p. 04), ao refletir sobre a problemática contemporânea e suas implicações para a *busca significativa* de informações considera:

A mediação da informação, na contemporaneidade, passa por processos tão revolucionários quanto aqueles originados pelo advento das “antigas” tecnologias de registro e circulação, não apenas com intensidade certamente mais contundente, em razão da natureza e da abrangência que as tecnologias eletrônicas permitiram (sobretudo depois da Segunda Guerra), mas também face às estruturas e circuitos pelos quais a informação passa a ser organizada e mediada. O novo quadro de desenvolvimento de tecnologias, portanto, não significa tão somente a concorrência de meios atualizados de transporte de informação à distância. Trata-se do estabelecimento de uma nova ordem histórica mundial, de concepções, modos e recursos de configuração da sociedade e da informação, transformada em produto no mercado internacional, ou em armas ideológicas dos Estados. Mediatizada por meio das novas técnicas e tecnologias eletrônicas de registro, circulação e recepção, a informação ganhou territórios antes inalcançáveis, lançando mão dessas instâncias de mediação que modificam extraordinariamente a relação entre sujeitos, conhecimento e memória social.

Neste sentido, Peraya (1999) adota o termo genérico de *dispositivo de comunicação e de formação mediatizada* para designar a dupla natureza comunicativa e formativa da tecnologia contemporânea. Como mecanismos de transmissão e de comunicação, as tecnologias da informação, ao contrário do que podem inicialmente parecer, não são meros suportes de informação isentos: toda sua configuração física, seus recursos, formas e práticas relacionadas irão compor seu discurso, sua estrutura e, conseqüentemente, os modos de interação entre os sujeitos que com ela se relacionam – portanto, todos os sentidos ali produzidos.

Temática relevante para autores como Foucault (1984), o conceito de *dispositivo* torna-se chave neste trabalho, compreendido como instância determinante na produção de significados. Absorvido pelas ciências sociais a

partir de sua concepção técnica inicial; *“um conjunto de peças que constituem um mecanismo, um aparelho qualquer”* (LAMEUL, Apud PIERUCCINI, 2004, p. 33), aplicado aos processos culturais de produção de significações: *“agenciamento de elementos diversos e complexos tendo em vista uma finalidade”* (PIERUCCINI, 2004, p. 35), *“ação realizada por pessoas ou materiais, tendo em vista um objetivo a ser atendido* (PERAYA, 1999), o conceito incorpora aspectos simbólicos à sua dimensão material.

Segundo Pieruccini (2007, p. 34):

Nesta concepção, dispositivo passa a ser considerado em duas dimensões – material e simbólica – da mediação e, se aplicado ao campo da informação e do conhecimento, permite constatar que o indivíduo não é mais o centro exclusivo dos processos de significação do mundo, passando a compartilhá-los com os objetos, os artefatos, as ferramentas e os não-humanos em geral.

Chartier (Apud PIERUCCINI, 2007, p.05), ao refletir sobre os processos de apropriação do conhecimento, considera uma visão “idealista” a que considera que o conhecimento depende exclusivamente do domínio de conteúdos, pois, segundo o autor, esta não se sustenta diante das *“evidências sobre o papel dos dispositivos na significação do conhecimento”*.

Diferente do que primeiramente foi apontado por Foucault, para quem dispositivo é compreendido em sua negatividade – essencialmente instrumento de controle e de poder – observamos como tal conjunto passa a se revelar em diferentes aspectos, pois seu dinamismo e interpenetração poderão constituir diferentes *discursos*, mecanismos de produção e intervenção no real.

Ao pesquisar as bibliotecas como dispositivos informacionais, Pieruccini (2007, p. 06) considera:

Se os dispositivos, como o próprio nome diz, dispõem, isto é, ordenam, organizam, prescrevem, podemos falar na existência de uma

ordem informacional cuja natureza é semiológica, compreendendo-os, neste sentido, não apenas como mecanismos que disponibilizam a informação, mas como instâncias que dizem, contam, narram, produzem significados, uma vez que são, ao mesmo tempo, materialidade e signo, linguagem, discurso. Desta forma, a ordem discursiva dos dispositivos constitui instância de mediação, que atua nas relações entre o sujeito e o universo simbólico, razão pela qual sua configuração deve ser entendida como mecanismo portador de significados que pode tanto atuar de modo definitivo nos processos de apropriação de informações ou apenas como dispositivos voltados à oferta/acesso a informações, contribuindo, implicitamente, para formar receptores - consumidores - culturais.

Destacamos como os autores nos evidenciam o papel dos dispositivos como instâncias de mediação, do mesmo modo que ressaltam a mediação como processo ativo de intervenção e construção de significados (um dispositivo). Esta noção é relevante pois destaca, mais uma vez, o papel fundamental das mediações nos modos de aproximação cultural, sem ignorar a existência da trama de dispositivos invariavelmente aí colocados.

Tendo em vista processos afirmativos de *negociação de sentidos*, reconhecer a existência e a importância dos dispositivos é capital para não se deixar levar pela idéia de “neutralidade” nos processos de significação, a qual, ignorando os mecanismos concretos e simbólicos que atuam neste processo, acaba por gerar discursos difusionistas, tais os que afirmam que: “basta se distribuir/promover acesso aos bens culturais para que sua apropriação se dê”. Do modo correlato, reconhecemos a importância de instâncias de mediação cultural ao romper discursos monológicos, onde implícita ou explicitamente, se coloca uma ordem impositiva ou excludente.

Quais os vínculos que se estabelecem, por exemplo, entre as práticas estimuladas nos espaços culturais e as dos contextos nos quais se instalam? Como se organiza a ordem do conhecimento nestes dispositivos? Buscando o aprofundamento das discussões em torno dos modos de interação entre

diferentes experiências culturais, trataremos das práticas de leitura e formação de leitores, refletindo sobre seus dispositivos e concepções aí implicados.

3. O que é leitura?

3.1. Leitura é colonização?

A chegada dos portugueses ao Brasil foi marcada por um registro escrito - a *Carta*, de Pero Vaz de Caminha. Nela, o escrivão da esquadra cabralina descreve ao rei o que se passava no Novo Mundo, anunciando, para os que na Europa se encontravam, a nova “aquisição” da coroa portuguesa²⁶.

Os primeiros escritos chegaram ao país, pois, com as caravelas portuguesas e foram utilizados e difundidos entre os indígenas como tentativa de assimilação destes à cultura dos colonizadores.

Os textos trazidos pelos jesuítas portugueses e difundidos entre a população local eram portadores das *verdades* a serem apreendidas pelos leitores, de forma que, ao serem ensinados a identificar as letras, os leitores deveriam decifrar os sinais do texto como trama, cujos sentidos eram dados e acabados pelo colonizador. O texto, assim apresentado, mostra-se como possuidor de uma verdade intrínseca que cabe ao “leitor” encontrar, decifrar, assimilar... E reproduzir.

A leitura e a escrita, utilizadas como forma de catequização religiosa e “civilizante”, foram introduzidas no país nos quadros de um projeto de colonização, utilizadas, portanto, como prática de subordinação e dominação.

²⁶ Essa idéia foi originalmente apresentada em PERROTTI, E.; PIERRUCINI, I. Saberes e fazeres na contemporaneidade. In: LARA, M.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P.(Org.). Informação e contemporaneidade: perspectivas. Recife: Néctar, 2007. p. 47-96.

Instituições religiosas e reais, de comum acordo, difundiram por longo período, concepções e práticas, afinadas ao projeto expansionista português, tomando a escrita como objeto de reprodução e assimilação mecânica de conteúdos veiculados e controlados pelo colonizador. Por tais razões históricas, Paulo Freire encontrou no Brasil contexto para formular suas concepções sobre leitura e escrita que iriam combater idéias em circulação nacional e mundial, como, por exemplo, a do salvacionismo cultural via alfabetização.

É Freire (1981, p. 20) quem afirma:

A concepção, na melhor das hipóteses, ‘ingênua’ do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” - daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” -, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio -, ora como uma “chaga deprimente” a ser “curada” e cujos índices estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades.

E prossegue:

Limitada na compreensão do problema, cuja complexidade não capta ou esconde, suas respostas a ele são de caráter mecanicista. A alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. (FREIRE, 1981, p. 20).

E conclui:

Escrita e lida, a palavra é como se fosse um amuleto, algo justaposto ao homem que não a diz, mas simplesmente a repete. Palavra quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia. Daí que, para esta concepção distorcida da palavra, a alfabetização se transforme em um ato pelo qual o chamado alfabetizador vai “enchendo” o alfabetizando com suas palavras. A significação mágica emprestada à palavra se alonga noutra ingenuidade: a do messianismo. O analfabeto é um “homem perdido”. É

preciso, então, “salvá-lo” e sua “salvação” está em que consinta em ir sendo “enchido” por estas palavras, meros sons milagrosos, que lhe são apresentadas ou impostas pelo alfabetizador [...]. Por limitar-lhes o poder de expressão, de criatividade, são, na realidade, instrumentos domesticadores. (FREIRE, 1981, p. 21).

No mesmo sentido, o francês De Certeau (1994, p. 266) afirma:

[...] Essa ficção do “tesouro” escondido na obra, cofre-forte do sentido, não tem evidentemente como base a produtividade do leitor, mas a instituição social que sobredetermina a sua relação com o texto. A leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores), das quais ela se torna o instrumento. A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os “verdadeiros” intérpretes.

Se concebemos o ato de ler como processo mecânico de decodificação de signos e reprodução de sentidos, o que temos presente é uma concepção do leitor “sem voz”, ou seja, a leitura concebida como uma relação *monológica*, em que o leitor é subordinado aos desígnios do texto, quando não, de seus comentadores.

Como nos revela Freire, essa concepção de leitura está povoada por uma visão de sociedade ainda marcada por hierarquias e subordinações culturais. Na perspectiva crítica que o autor nos alerta, o que vemos é que a leitura pode ou não ser colonizadora, dependendo do modo como *ato* e *gesto* sejam compreendidos e tratados, social e individualmente.

3.2. Leitura é liberdade individual?

No século XIX, as idéias iluministas por liberdades individuais já pregavam que a emancipação dos cidadãos deveria passar pela instrução e acesso aos livros. A invenção da imprensa e as transformações nas estruturas sociais vão tornando o livro um *objeto* mais disponível e presente na sociedade (MANGUEL, 1996). Dado ser a escrita um modo de registro que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço, os lugares e momentos de leitura vão se diversificando, permitindo, no decorrer dos tempos, que ler se transformasse em uma prática mais individualizada e, conseqüentemente, cada vez menos submetida aos controles dos contextos de produção e de seus mediadores.

Tal mudança não foi súbita, nem pode ser fixada em um único momento ou lugar. Porém, à medida que os avanços sociais e técnicos foram se dando, tornou-se possível libertar, paulatinamente, o leitor das coerções inevitáveis da produção ou de seus intérpretes. Na realidade, os avanços da imprensa, aliados aos sociais, acabaram redefinindo as relações entre autor-texto-leitor e este último, pouco a pouco, passou a ser definido como sujeito que *constrói sentidos* a partir do que foi *construído* pelo autor. Em outras palavras, os avanços históricos criaram condições que permitiram à leitura revelar-se em seu processo de criação, tanto por parte do autor quanto do leitor, fato histórico relevante nos modos de tratá-la e concebê-la.

Apesar disso, não podemos ignorar que permaneciam na cultura os conceitos e práticas da leitura como decodificação e reprodução. As práticas realizadas e incentivadas em torno da leitura, restringiam-se, por exemplo, a “certos” tipos e “certas práticas” de leitura, sendo seu conceito ainda, tomado teórica e praticamente como uma experiência de poder e de controle dos destinos da significação. Perrotti (2007, p. 56) desenvolve a questão:

Se ideais antigos e medievais de conservação cultural deram, pois, origem às instituições monumentais, focadas em objetivos conservacionistas, foram, porém, postos em questão por um novo

ideário nascido com os Tempos Modernos e que, especialmente, os Iluministas trataram de formular e promover por diferentes iniciativas [...]. Para o Iluminismo, difundir cultura era um princípio essencial, intrínseco à construção da nova ordem histórica que sucedia à ordem medieval. Ideais – e lutas – como a dos iluministas, resultaram, pois, na criação de instituições pautadas pelo novo paradigma da difusão cultural, referência que se estenderá até os dias que correm [...]. Neste sentido, se as instituições de difusão cultural [...] significaram a possibilidade de acesso a informações e conhecimentos negados até então a diferentes segmentos populacionais, de outro lado, representaram também ferramenta visando à assimilação pelas massas de valores e comportamentos das elites culturais. Desse ponto de vista, os ideais ‘difusionistas’ tinham em mira a integração social, via assimilação cultural e não por meio de questionamento e negociação dos signos. Seus critérios não levavam em conta processos de inclusão que colocassem em causa tanto os modos, como os próprios ideais culturais incrustados em suas instituições e nas relações com o conhecimento e a cultura por ele promovidos.

Dadas tais explanações, ontologicamente podemos conceber a leitura como uma prática que, sob condições determinadas, pode possibilitar criação, expressão, prazer e liberdade. Se os avanços históricos permitiram liberar o leitor do jugo e transformá-lo em interlocutor do autor, tal fato não impede o reconhecimento de que nos deparamos ainda, na cultura, com o privilégio concedido a certas modalidades de textos e de leituras, assim como com textos que são privilégios de certas pessoas, grupos e classes.

A obra Dom Quixote, de Miguel de Cervantes (escrita entre 1605 e 1615 e considerada o primeiro romance moderno) irá expressar a transformação que os Tempos Modernos foram impondo às concepções de leitura. Ao descrever com ironia as aventuras do cavaleiro Dom Quixote, na busca das “verdades” das histórias de cavalarias e ao se deparar com uma realidade muito diferente da (d)escrita nos livros, Cervantes exibiu a luta e a crise das concepções medievais de leitura e de leitor:

É pois de saber que este fidalgo, nos intervalos que tinha de ócio (que eram os mais do ano), se dava a ler livros de cavalarias, com tanta afeição e gosto, que se esqueceu quase de todo exercício da caça, e até da administração dos seus bens; e tanto chegou a sua curiosidade e desatino neste ponto, que vendeu muitos trechos de terra de semeadura para comprar livros de cavalarias que ler, com o que juntou em casa quanto pôde apanhar daquele gênero.

Em sua, tanto naquelas leituras se enfrascou, que passava as noites de claro em claro e os dias de escuro em escuro, e assim, do pouco dormir e do muito ler, se lhe secou o cérebro, de maneira que chegou a perder o juízo. Encheu-lhe a fantasia de tudo que achava nos livros, assim de encantamentos, como pendências, batalhas, desafios, feridas, requebros, amores, tormentas e disparates impossíveis; e assentou-lhe de tal modo na imaginação ser verdade toda aquela máquina de sonhadas invenções que lia, que para ele não havia história mais certa no mundo.

Afinal, rematado já de todo juízo, deu no mais estranho pensamento em que nunca jamais caiu louco algum do mundo, e foi: parecer-lhe convinável e necessário, assim para aumento de sua honra própria, como para proveito da república, fazer-se cavaleiro andante, e ir-se por todo o mundo com as suas armas e cavalo, à cata de aventuras, e exercitar-se em tudo em que tinha lido se exercitavam os da andante cavalaria, desfazendo todo o gênero de agravos, e pondo-se em ocasiões e perigos, donde, levando-os a cabo, cobrasse perpétuo nome e fama. (CERVANTES, 1978, p. 29)

O que temos nesse momento é, justamente, uma discussão sobre os *sentidos* da leitura; não como uma reprodução da realidade, mas sim, como ferramenta por meio da qual se pode produzir um universo novo. Neste sentido, se a escrita é uma forma de construção da verdade *do* autor, a leitura é a oportunidade de reconstrução pelo leitor. Como afirma Escarpit (1975), leitura é contrapartida criativa da escrita. O leitor, ao entrar em contato com o texto, reelabora-o com seus dados, sua história e contexto, interpretando e construindo seus próprios sentidos a partir do que toma emprestado do autor.

No Brasil, a escritora Lygia Bojunga (1988, p. 21) pronunciou-se sobre a experiência criativa do leitor, inerente ao processo de leitura: *“Eu, leitora, crio com a minha imaginação todo o universo que vem cifrado nesses sinaizinhos chamados letras. Eu percorro cada página no meu ritmo de leitora”*.

E continua:

Tá, tudo bem, você escreveu um bocado de texto, mas... e as entrelinhas? E as pausas? E os espaços em branco? As ambigüidades? Sou eu que fico enchendo aqui tudo não é? Eu: leitora. E não me pagam um tostão de direito autoral! (BOJUNGA1988, p. 21)

A expressão destes autores significa que estamos avançando para uma definição de leitura que pressupõe a construção de significados tanto pelo autor quanto pelo leitor. A leitura aparece, assim, como interlocução, relação dinâmica, afirmativa e criativa diante dos signos - pensar a leitura nesses termos significa abordá-la enquanto prática não acabada, não-concluída, não fechada em significados, mas, ao contrário, experiência dinâmica e complexa em que o leitor participa ativamente de sua efetivação.

Segundo Barker & Escarpit (1975, p.116):

O escritor concebe um projeto que é ao mesmo tempo pensamento e expressão e que é elaborado simultaneamente como concepção de idéias, de imagens, de raciocínios e como produção de objeto-palavras e objeto-frases [...]. A leitura é a reconstrução de uma nova obra pelo leitor, a partir dessa amostra. É outra experiência, que se caracteriza pelo confronto entre as imposições do texto e a predisposição do leitor [...] que mobiliza todas as capacidades da pessoa e que é uma atividade criadora no mesmo sentido do escrever.

Essa abordagem da leitura enquanto experiência que se caracteriza pela liberdade, *pelo confronto entre as imposições do texto e a predisposição do leitor*, é um importante salto *paradigmático*, fruto de lutas e conquistas políticas, sociais e técnicas importantes - em que se manifesta e prevalece o respeito às

diferentes interpretações e modos de compreender a realidade, assim como o entendimento da palavra escrita como algo que deve dizer respeito à constituição do sujeito, seu contexto e às possibilidades de expressão de sua existência - e não algo *justaposto ao homem que não a diz, mas repete*.

Se avançamos conceitualmente em uma abordagem de leitura que se revela como ato liberto e libertador do leitor, devemos retomar agora, por outro lado, seu aspecto inextricavelmente social, revelando todas as questões pertinentes ao *gesto*. Tal qual nos lembra Escarpit (Apud PERROTTI, 2007, p. 94), ao pensarmos em práticas de leitura, devemos, fundamentalmente, levar em conta que, para além do *ato*, ou seja, de “*todo o conjunto de atividades internas produzidas pelos leitores*” temos, também o *gesto*, ou seja, o “*conjunto de comportamentos socioculturais mobilizados em torno de tais atividades*”.

Essa retomada é importante, pois, se caminhamos para uma compreensão da leitura como *ato* dos leitores, em que suas vivências, experiências, compreensões dialogam com as do (autor do) texto no processo de construção de significados, não podemos pensar que seja de ordem natural, automática e/ou magicamente oferecida para todas as pessoas. Como são construídas e reconhecidas socialmente as práticas de leitura? Quais as condições da leitura em nosso país?

Perrotti (1990, p.35) ressalta também que a atitude de “*retirar a problemática da leitura do campo social, remetendo-a para o pessoal e psicológico, entende que basta a boa vontade de cada um para vencer os desafios que a leitura coloca*”. Por este motivo, devemos retomar as noções de que leitura e contexto, *palavra* e *mundo* (Freire, 1982) caminham invariavelmente juntos, imprimindo aspectos objetivos e subjetivos, sociais e individuais à prática e à apropriação dos signos de que os textos são os portadores. Não atentar para tal dinamismo pode significar reduzir a leitura seja à prática individualizada e individualizante (os atos estritamente pessoais), seja à prática socializada e socializante (necessariamente a mesma para todas as pessoas), retirando-lhe a complexidade que a caracteriza.

3.3. Leitura é negociação de sentidos?

Transformações históricas de diferentes naturezas permitiram-nos redefinir o ato de ler tomando-o como atividade criativa e criadora de produção de sentidos. Tal compreensão vai deixando de lado posições que tomam a leitura enquanto manifestação cultural *destacada* das demais experiências que constituem o quadro de vivências dos leitores, ou seja, como modalidade encerrada em si mesma, para pensá-la, necessariamente, como fenômeno que se define em relação a contextos culturais e sociais amplos nos quais se inserem os atos de leitura. Autores como os aqui apresentados vão nos fornecendo elementos para que possamos questionar visões fragmentadas e hierarquizadoras das práticas culturais, permitindo-nos, portanto, vencer posições e preconceitos arraigados em nossa cultura sobre o ato de ler.

Em decorrência, no quadro desta dissertação, podemos pensar em experiências de leitura que se desenvolvam enquanto ato inextricável de significação, envolvendo sujeitos, suas histórias, memórias, valores, contextos, dentre outras categorias. Adotando tal perspectiva abrangente, dinâmica e complexa, vamos ao encontro de Cândido (1995, p. 242), quando define literatura, articulando-a a outras experiências culturais da humanidade, inclusive aquelas que não envolvem escrita:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos dos tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita [...]. Visto deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.

E nossa reflexão caminha para uma abordagem que concebe a leitura enquanto experiência cultural de significação que, dentre outras, deve ser oportunizada a todos os cidadãos. Com Cândido (1995, p. 242), afirmamos:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura, concebida no sentido amplo a que me referi, parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Ao pensarmos na formação do leitor na perspectiva do *direito à leitura*, que pressupõe, dentre outras coisas, escolha e não imposição (CHAUÍ, 1984) entenderemos com clareza as colocações de Pennac (2008, p. 130):

O dever de educar, consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a 'necessidade de livros'. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela.

A leitura enquanto experiência dialógica, complexa, aberta e criativa encontra na negociação de sentidos entre sujeitos mediados pelos textos o que entendemos por tal *ato*. Este, no entanto, implica uma série de elementos contextuais, ou seja, uma série de *gestos* de natureza sociocultural, inscritos nos destinos da significação. Nesse sentido, algumas questões intervêm ao tratarmos de processos de construção de sentidos. Como, por exemplo, conduzir negociações, estabelecer diálogos em contextos historicamente assimétricos e marcados pela monologia?

Se as propostas dos idealizadores do *Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele* tinham, como sentido, a constituição de um espaço pautado pela dialogia em seus diferentes aspectos, é no jogo entre tais propostas e os modos como os moradores da fazenda as receberam que a dialogia se concretizou. Assim, por meio de depoimentos de educadores em relatório a nós enviado²⁷, procuraremos chamar a atenção para alguns aspectos do processo de implantação deste Centro Cultural, pretendendo descrever como a experiência

²⁷ Coletados entre 2005 e 2007, período de trocas de relatórios com os educadores em um trabalho de formação a distância realizado no tempo de vínculo profissional da pesquisadora.

de apropriação da leitura revelou-se um processo de negociação de sentidos, rompendo com concepções que a entendem enquanto ato/gesto único e fechado.

Do ponto de vista metodológico, vale chamar a atenção para um aspecto essencial do trabalho: se as condições especiais da instituição mantenedora permitiram ao Centro Cultural apresentar recursos físicos em quantidade e qualidade expressivos, importam aqui mais as concepções que o definiram. É importante ressaltar esse aspecto para que não se reduza a qualidade do dispositivo aos objetos que o compõem, como alerta Pieruccini (2004, p. 61): *“Se ter condições facilita, não ter concepções realmente inovadoras inviabiliza rupturas paradigmáticas indispensáveis”*.

Face a isso, as descrições do dispositivo que apresentaremos a seguir, mais do que revelar os recursos materiais existentes no Centro Cultural da Fazenda Lambari, pretendem revelar como processos de negociação de sentidos foram se concretizando no projeto de leitura ali desenvolvido.

PARTE B

Cultura na fazenda

Ao falarmos de *Cultura na Fazenda* no quadro desta dissertação, estamos nos referindo tanto à cultura *já existente* na Fazenda Lambari antes da chegada do *Projeto Guia de Histórias*, quanto às modalidades culturais ali desenvolvidas, a partir dele, ligadas ao livro e à escrita. A ideia de que a *cultura dos livros* alcança os contextos não letrados como salvação, em face de uma pretensa realidade amorfa e passiva, foi campo que se pretendeu desconstruir na primeira parte deste trabalho. Ao narrar o processo de implantação do Projeto Guia de Histórias na Fazenda e, posteriormente, no Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele (CCK), no mesmo local, nossa intenção é revelar como a *apropriação da leitura* não se dá sem processos intensos - e, muitas vezes, tensos - de *negociação de sentidos*.

1. A Fazenda Lambari

A Fazenda Lambari, localizada a 14 km da cidade de Poços de Caldas, em Minas Gerais, pertence desde 1995 ao *Grupo Astro Café*, que mantém outras quatro Fazendas na região para produção, comercialização interna e exportação de café²⁸. A Fazenda possui uma área total de 600 hectares, sendo 300 para lavoura. Seu principal objetivo, segundo seus proprietários, é a produção de café com a manutenção do equilíbrio ecológico e o cuidado com a área social.²⁹

A região da cidade de Poços de Caldas, situada no sul de Minas Gerais, nas encostas da Serra da Mantiqueira, é a micro-região com mais tradição na cultura de café do país, devido, em parte, a seus “*invernos secos e forte contraste entre noites frias e dias quentes*”, assim como ao “*balanço hídrico e*

²⁸ “A Fazenda Lambari foi premiada duas vezes no ‘Cup of Excellence/Best of Brazil,’ Concurso de Qualidade Cafés do Brasil promovido pela Associação Brasileira de Cafés Especiais (BSCA) e pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Tem recebido a cada ano certificação de qualidade da CSC *Qualified Product* – Certified Specialty Coffee Association of Italy/Associazione Caffè Speciali Certificati. Desde 2001 a torrefadora inglesa *Union Coffee Roasters* importa parte dos grãos da Fazenda Lambari que são torrados e vendidos em Londres nas lojas Sainsbury’s & Somerfield com o nome Brazil Estate Fazenda Lambari – Excepcional Hand Roasted Coffee”. Disponível em <www.astrocafe.com.br>. Acesso em 08 de julho de 2009.

²⁹ Disponível em <www.astrocafe.com.br>. Acesso em 08 de julho de 2009.

*temperatura média anual semelhantes às da Etiópia, território original dos cafeeiros*³⁰.

FOTO AÉREA DA CIDADE DE POÇOS DE CALDAS

(Foto: Marco Maida)

Na cidade de Poços de Caldas, a população total é de 140.000 habitantes, sendo, aproximadamente, 4.800 moradores da zona rural.³¹ Existem quatro escolas municipais localizadas entre as várias fazendas do município, todas com classes até o 4ª ano do ensino fundamental. Uma das escolas municipais está situada dentro da Fazenda Lambari, onde estudam os filhos dos trabalhadores desta fazenda, assim como crianças de 17 outras fazendas da região. No total, frequentam a *Escola Municipal José Avelino de Melo*, 350 alunos.

Na Fazenda Lambari moram 143 pessoas³². A maioria vive ali há pelo menos 20 anos; nascida no campo, são filhos de trabalhadores da terra, em Minas Gerais, ou outros estados do Brasil. Alguns moraram temporariamente na cidade, por falta de alternativa de trabalho nas fazendas, mas quando puderam, decidiram voltar a viver no campo. Dona Nair, que, depois de muitos anos na colheita do café, trabalhou na cidade e retornou à Lambari (onde faz a limpeza e cuida da cozinha da sede), afirma:

³⁰ Disponível em < www.astrocafe.com.br>. Acesso em: 08 de julho de 2009.

³¹ Dados extraídos do site oficial da Prefeitura do Município de Poços de Caldas. Disponível em <<http://www.pocosdecaldas.mg.gov.br/portal/cidade/perfil/demografia/>>. Acesso em: 01 de junho de 2009.

³² Número de moradores referente ao mês de junho de 2007.

Na cidade é bom, tem coisa boa, às vezes tem até trabalho bom, trabalho que não é tão duro como da roça, mas a gente acaba de ir viver em bairro longe, difícil de chegar, aluguel que é caro e com muita violência, muita droga, não pode sair na rua toda hora, eu não queria mais viver assim, ter meus filhos assim, os meus netos. Eu preferi morar de volta na fazenda. (Dona Nair).

A principal rua da colônia de moradores localiza-se entre o rio Lambari e a estrada (onde se encontram a escola, o posto de saúde e, mais recentemente, o Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele). É a via de acesso à casa dos administradores e à sede da Fazenda. Algumas residências ficam à outra margem do rio e nelas se chega por uma pequena ponte de cerca de 3 metros. Toda essa área é de terra batida.

DESENHO DA COLÔNIA DA FAZENDA LAMBARI (Foto: Acervo CCK)

As casas dos moradores são térreas, pintadas igualmente de branco e barrado azul escuro. Possuem uma porta de entrada principal ladeada por janelas quadradas. Algumas vêm passando por reformas coordenadas pela administração da Fazenda e, além de melhorias internas, apresentam, agora, uma varanda na entrada³³.

As mulheres costumam cuidar de um pequeno jardim ou gramado em frente à sua porta e janelas. Existem tanto jardins volumosos, com flores e plantas diversificadas como outros, mais simples.

³³ As casas que ainda não sofreram reforma são de “meia parede”, ou seja, casas conjugadas onde a divisão interna se dá por uma parede que não alcança o teto (as casas não têm forro).

Nos fundos, as casas possuem quintais semelhantes, com cerca de 10 metros de largura e 15 metros de comprimento (até alcançar o rio). Em quase todos os quintais encontramos, mesmo que distribuídos de diferentes formas, locais para animais domésticos (cães), criação (galinhas e/ou porcos), horta, pequeno pomar (tangerina, maracujá, limão, mamão etc.), queima de lixo e acúmulo de entulho (móveis, materiais de limpeza e construção etc.).

Na lavoura de café, atualmente, os trabalhos vão do plantio de sementes à colheita do fruto, fiscalização da pesagem, manuseio das máquinas de torrefação e transporte dos grãos (tratorista e motorista). A maioria trabalha na própria Lambari, mas há casos, também, de moradores que exercem funções nas outras propriedades do Grupo Astro.

Os trabalhadores da Fazenda não são proprietários da terra em que vivem e também não pagam aluguel; são assalariados, com horário de expediente a cumprir, com direito à moradia. No caso de demissões, devem deixar a casa e precisam, eventualmente, transferir os filhos para outra escola, mais perto da nova morada.

Não tem sido incomum, atualmente, fazendeiros optarem pelo término das colônias (que, do ponto de vista gerencial, geram custos que podem ser reduzidos ou eliminados, caso seus trabalhadores passem a morar fora da fazenda). Atentos ou não a essas questões, alguns trabalhadores da Lambari têm comprado terrenos em uma área próxima, na estrada, entre a Fazenda e a cidade. A maioria já começou a construir, sem pretender, inicialmente, deixar o trabalho e a casa da colônia. Esta parece ser uma alternativa para continuar vivendo no campo, caso as mudanças obriguem à saída da Fazenda ou ao trabalho na cidade.

A vida em colônia parece, de fato, revelar aspectos interessantes e contraditórios nos dias atuais. Se, por um lado, é um exemplo de vida comunitária, em que pais, irmãos, filhos e avós convivem em vizinhança, de outro, parece, também, carregada de certos padrões de uma sociedade escravocrata, em que as condições de vida acabam definidas por regras e

normas dadas pelo proprietário da terra, em uma relação personalista de muita dependência e pouca possibilidade de mobilidade social. Dono do trabalho, da casa, da vaga na escola, o proprietário da Fazenda, em certo sentido, remete à figura dos antigos coronéis - o *grande pai* que, do mesmo modo que é patrão, é também o benfeitor, responsável direto por todas as mudanças concedidas.

Na Fazenda Lambari as relações ganharam novas formas que as distinguem das existentes em antigas propriedades rurais; mas escutamos, de trabalhadores da fazenda, relatos sobre colônias onde, por exemplo, até hoje, são definidos, pelos proprietários da fazenda, os horários de entrada e saída de moradores, dias em que podem ou não receber visitas de pessoas de fora. Segundo eles, em algumas colônias são realizadas vistorias mensais dentro das casas, para se verificar como estas estão sendo usadas e mantidas pelos colonos.

Se as mudanças nas formas de trabalho e a passagem de uma relação menos *peçoal* para outra mais *profissional* gera benefícios, gera também perdas e transformações que provocam insegurança e resistência entre os moradores. O diálogo a seguir expõe as contradições dos novos tempos e mereceria estudo próprio. Ele ocorreu entre a pesquisadora e uma moradora da Fazenda, via *email*, em junho de 2009. Márcia escreve:

- Eu não gosto nem de pensar como já foi tudo isso aqui... Tanta gente que deu a vida nessa fazenda e agora está indo embora, está morando fora da Lambari... A gente vê as casas vazias e dá uma tristeza... (Márcia)

- Mas eles não estão indo para uma casa própria, uma casa que é deles? Isso não é bom também? (a autora)

- É, é verdade, pode ser também, mas a gente sente falta... Fico pensando como vai ser daqui pra frente, cada um por si e Deus por todos... (Márcia)

Há cerca de dois anos, alguns moradores começaram a organizar o *Grêmio Comunitário da Fazenda Lambari*, pensando em unir a comunidade em torno

de interesses comuns (horta comunitária, festas etc.), assim como garantir uma fonte de renda para viabilizar projetos de interesses locais não atendidos pela administração da Fazenda (construção da capela na colônia, camiseta para o time de futebol etc.).

Segundo seus organizadores, conseguir a adesão e a participação das pessoas foi muito difícil, pois estas estavam acostumadas a receber as coisas da Fazenda sem se organizarem para consegui-las. O Grêmio teve pouco mais de um ano de duração, realizou muitas festas, homenagens a moradores, ajudou a organizar a coleta seletiva de lixo na Fazenda e vender os recicláveis para a Prefeitura. Todavia, apesar das realizações feitas, foi extinto por falta de mais moradores interessados em gerenciá-lo.

1.1 Relações entre a Fazenda e a cidade

As relações entre os moradores da Fazenda Lambari e a cidade sempre existiram e vêm se intensificando cada vez mais. Enquanto, há tempos atrás, a saída dos moradores da Fazenda dava-se ocasionalmente e somente por necessidade (casos, por exemplo, de doença ou de viagem), hoje, dá-se de forma corrente e crescente. É comum a ida à cidade ao menos uma vez por mês para compras, assim como também em muitos finais de semana, para lazer. Os locais de diversão, além de estarem na cidade, estão também na estrada, nos pesqueiros, nos bares e forrós ali instalados. Segundo o Sr. Sebastião, morador da Lambari desde 1975:

Antes era muito difícil, quando a gente ia, ia para fazer compras e comprar remédio, a cavalo ainda... Hoje em dia a gente vai frequentemente, vai para fazer compras, passear, muitos vão todo dia para estudar. (Sr. Sebastião)

Nas conversas com os moradores da Fazenda Lambari, alguns aspectos da cidade aparecem de forma bastante semelhante ao que ocorre com os

camponeses de Catuçaba (São Paulo), mencionados nas descrições de Brandão (1990). Com as mudanças dos tempos, a cidade revela-se como local desejado e necessário ao desenvolvimento de aprendizagens indispensáveis ao mundo novo. Em sentido inverso, aparece como lugar ameaçador e indesejado, que não considera valores e práticas que moradores do campo querem preservar.

Antes o trabalho era manual e também utilizava animal para arar terra... Foi mudando quando a fazenda foi vendida para Davi Otoni, em 1982, foi comprado mais máquinas... Tratores... A cidade então é o lugar para obter conhecimento, informação, para as crianças estudar e até nós adultos, que não podemos mais parar... Mas eu prefiro viver na Fazenda, porque é tudo mais tranquilo, calmo e não tem muita poluição... (Sr. Sebastião)

Os alimentos da Fazenda Lambari, em sua maior parte, são comprados fora dali, já que não são produzidos na Fazenda. A pequena roça no quintal produz alimentos que complementam a alimentação (milho, mandioca, salada verde etc.), mas não esgotam a dieta do dia a dia. Algumas famílias mantêm em casa um fogão à lenha nos fundos da cozinha, atualmente mais utilizado para preparos demorados, grandes quantidades em dias de festa, ou pratos tradicionais (doces e pães).

Verônica, moradora da Lambari, revela sua adaptação, ainda que a contragosto, aos novos tempos e ritmos da vida na Fazenda quando afirma:

Hoje não dá mais tempo de cozinhar todo dia no fogão, não dá tempo, tem que ser no gás. Na verdade eu não gosto de fazer comida no gás, a comida esfria logo, mas não tem jeito, não. (Verônica)

Alguns moradores nos contam também que *mais antigamente*, na *roça* e na *panha*³⁴ do café era comum, durante este processo, brincar, cantar e conversar. Hoje, com diferentes funções, horários e turnos, as pessoas têm se

³⁴ *Panha de café* é como os moradores da Lambari chamam o período de *colheita*.

encontrado menos na lavoura e, por isso, à noite, permanecem em suas casas com a família, cujos membros tiveram poucas oportunidades de se encontrar durante o dia de trabalho. A televisão também é responsável pela permanência maior dentro das casas, segundo Renata:

Antes parece que não tinha isso, a gente ficava até mais a noite na rua, conversava, contava história, agora não, um estuda, outro trabalha, outro quer ver televisão, cada um com sua vida, né. A televisão nossa, tirou a gente da rua mesmo. (Renata)

As notícias, os modos de vida, os novos *gostos* e valores, assim como para a maior parte da população do Brasil e do mundo todo, chegam à Fazenda através do rádio e da TV. Da programação, destacam-se, especialmente, as novelas como categoria preferida e promotora de novidades de variadas naturezas. Todas as casas possuem, pelo menos, uma TV. Nenhuma possui sistema de canais fechados, mas a maioria tem um aparelho de DVD.

Os estudos já clássicos de Antonio Cândido sobre bairros rurais (2000), ainda que restritos a municípios do Estado de São Paulo e realizados há várias décadas atrás, revelam, contudo, dimensões atuais que podem ser encontradas nesta comunidade rural do sul de Minas Gerais, no que se refere à intensificação das relações campo-cidade. Cândido discute, em meados dos anos 50 do último século, como o processo de urbanização de São Paulo intensificou as relações do campo com a cidade, ligando o homem rural ao ritmo de uma economia geral. O autor analisa como os modos de produção capitalista vão desarticulando todo um modo de vida *caipira* tradicional, baseado na subsistência e nas relações sociais daí decorrentes (parceria, mutirões, estilo de alimentação, sociabilidade etc.).

No entanto, as conclusões do autor apontam para a reflexão de que a adaptação do caipira aos modos de vida urbanos pode encontrar condições satisfatórias de substituição dos seus próprios padrões; segundo Cândido, estes, muitas vezes, encontram-se, reduzidos a *mínimos vitais*, ou seja, a condições básicas de sobrevivência em uma situação de pobreza extrema e

que, portanto, podem se desenvolver ao descobrir novas ferramentas tecnológicas, novos modos de organizar a vida social e pessoal. Contudo, lembra o pesquisador, é preciso distinguir em tais processos, mudanças impostas de mudanças negociadas:

No estudo da vida social do caipira, devem-se justamente levar em conta as necessidades, desenvolvidas [...] em virtude do rompimento da estrutura tradicional e do aparecimento de novos incentivos, tudo devido à passagem da economia fechada de bairro à economia aberta, dependente dos centros urbanos e suas flutuações econômicas. Não se trata evidentemente de permitir ao caipira recriar as condições de relativo equilíbrio da sua vida pregressa, isto é, ajudá-lo a voltar ao passado. Trata-se de não favorecer a destruição irremediável de suas instituições básicas sem lhe dar a possibilidade de ajustar-se a outras. (CÂNDIDO, 2000, p. 282)

Portanto, podemos afirmar que a cidade já se encontrava presente na realidade e no imaginário dos moradores da Lambari; todavia, os modos como a cidade se revelava obrigam-nos a refletir sobre as hierarquias culturais apresentadas na primeira parte deste trabalho. Vejamos alguns depoimentos de moradores da Fazenda:

Quando eu via um computador antes, eu achava que não era para mim. Eu até gostava, ficava curiosa, mas achava que não era para mim. (Renata)

A gente tem muito isso, o pessoal da roça, a gente acha que a pessoa da cidade tem muito mais saber do que a gente, então a gente se sente inferior. Quando chega alguém lá a gente abaixa a cabeça. (Márcia).

Eu tinha vergonha de estudar porque diziam que eu era da roça, chegava suja de terra, as pessoas mesmo diziam ‘ah, mas você é da roça’, mas eu gostava de um monte de coisas que tinha na cidade, tinha caderno igual, roupa igual e mesmo assim era sempre a da roça. E ninguém nunca tinha vindo aqui para ver como é que era. (Renata).

1.2 Projeto Guia de Histórias

O proprietário da Fazenda Lambari e Diretor Executivo do Grupo Astro Café, Raymond Rebetez, apreciador de literatura e conhecedor de projetos desenvolvidos pela *A Cor da Letra*, procurou a coordenação da instituição, com o objetivo de desenvolver um projeto com leitura na escola municipal situada em sua propriedade.

A idéia de implantar um projeto cultural trazia, além da motivação pessoal do proprietário, o desejo de consolidar uma equipe estável e qualificada de trabalhadores da Fazenda³⁵, de forma que ela pudesse se aperfeiçoar nos processos de produção de café e obtivesse satisfação com a oferta de condições diferenciadas de vida e trabalho. Do mesmo modo, por se tratar de uma fazenda de cultivo e exportação de café de primeira qualidade, as preocupações e investimentos na área socioambiental tornavam-se exigência na relação com outros países³⁶.

O senhor Rebetez³⁷ estava mobilizado por um desejo: *“A idéia era abrir um espaço no recreio para que as crianças lessem, simplesmente”*. Sua proposta afinava-se com os projetos de leitura desenvolvidos pela *A Cor da Letra*³⁸ que se pautam, justamente, por concepções da leitura tomada como prática cultural inserida na vida cotidiana e valorizada como experiência livre e prazerosa. Nesse aspecto, a leitura aparece como um processo que:

Oferece condições para que as pessoas envolvidas descubram sua capacidade de criar, inventar e reinventar seus objetivos, uma vez que as atividades não lhes são impostas nem dirigidas para alcançar

³⁵ Eram comuns, na região, os trabalhos transitórios de *safreiros*, ou seja, de pessoas sem moradia e trabalho fixo. Os camponeses migravam seguindo as demandas por trabalho nas diferentes fazendas da região. Na Fazenda Lambari, atualmente (2008) os que trabalham por safra são requisitados nos casos em que os trabalhadores fixos da Fazenda não são suficientes para realizar a colheita.

³⁶ Sustentabilidade ambiental e social são metas empresariais nacionais e internacionais na área. Existem centros especializados que fazem vistorias, classificam os produtores por meio de pontuações em itens pertinentes a esses aspectos e emitem certificações. Disponível em www.astrocafe.com.br.

³⁷ Disponível em <<http://www.revistabrasileiros.com.br/edicoes/4/textos/251/>>. Acesso em: 31 de maio de 2009.

³⁸ Os projetos realizados pela *A Cor da Letra* encontram-se no site: www.acordaletra.com.br.

determinados resultados [...] Uma das principais características da ação cultural é que ela tem começo e pode não ter fim. Ela respeita a vontade, o ritmo individual e a liberdade de expressão dos participantes; não coloca limitações de forma e linguagem, permitindo diferentes olhares e diferentes leituras sobre um mesmo objeto ou uma mesma situação, sempre abrindo novos caminhos para que as pessoas descubram e escolham, por si, aquilo que querem. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2005, p. 33)

Ao adotar tais concepções, *A Cor da Letra* propõe ações de leitura distintas daquelas pautadas pela aprendizagem formal e comprometidas com os processos de alfabetização, de aprendizagem da língua escrita, da análise de textos, da apreensão de conteúdos:

Embora contribua para o desenvolvimento educacional e seja facilitadora do processo de alfabetização, não é esse o foco e nem o objetivo maior da ação cultural [...] [mas sim] incluir as crianças no mundo da leitura por meio de uma ação cultural que possa ocorrer em qualquer espaço social, seja a família, a escola, a creche, ou o hospital. Incluir as crianças sem esperar que elas respondam imediatamente com um produto ou resultado. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2005, p. 34)

A leitura como experiência cultural significativa pressupõe que seja experiência compartilhada, trocada, vivenciada cotidianamente e não algo que esteja sempre associado a obrigações, deveres, processos formais de avaliação.

Para realizar os objetivos implicados em suas propostas, *A Cor da Letra* reconhece a necessidade e a importância essencial de *mediadores de leitura*, sujeitos que deverão:

Praticar o ato de ler de forma descomprometida e livre, para que cada criança aproveite, a seu modo, esses livros e momentos. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2005, p. 34)

O mediador é o agente de uma ação cultural que tem por objetivo possibilitar o acesso ao livro e à leitura. É a pessoa que lê os livros para as crianças e jovens, iniciando-os no mundo da leitura. É o mediador quem leva crianças e jovens a conhecer, muitas vezes, esse universo novo, diferente, desconhecido. Nesse sentido, a ação do mediador facilita o caminho da leitura, fazendo com que o livro seja compreendido como uma forma de expressão de seu autor, que pode ter significado para o leitor (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2005, p. 73)

A ação como *mediador de leitura* é realizada por profissionais e agentes sociais que têm contato direto com as crianças e jovens implicados nos projetos de leitura. De acordo com cada instituição na qual o projeto se instaura, delineiam-se os perfis de tais mediadores. Nas escolas, serão, por exemplo, os educadores, isto é, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, dentre outros; nas organizações sociais, os educadores e jovens voluntários (ou não) que aí atuam; em hospitais, os enfermeiros; nos parques, os pais etc.

A seleção de mediadores é feita dentro dos limites de cada instituição, a partir de alguns critérios definidos pela equipe gestora d'*A Cor da Letra* tais como: vontade e tempo disponível para participar da capacitação e supervisões do projeto, existência de vínculo e compromisso com a instituição e a comunidade local e condições de multiplicar o projeto para outros colegas.

Os mediadores, para que se afinem à proposta, passam, necessariamente, por uma capacitação na qual serão discutidas e vivenciadas questões em torno das práticas de leitura. Uma capacitação de mediadores de leitura organizada pela *A Cor da Letra* é, normalmente, composta por conteúdos que norteiam exercícios e vivências durante um curso de 40 horas, tais como:

- história e memória: o educador é chamado a resgatar, em sua história pessoal, pessoas que tiveram papéis importantes em sua vida;
- a criança: reflexões acerca das visões e concepções do que é ser criança e de como a criança aprende;

- livro, leitura e leitor: vivências são planejadas para que os participantes leiam, escutem histórias e ampliem seu conhecimento sobre a literatura e sua diversidade;
- prática como mediador de leitura: durante a capacitação, é organizado um período para que os educadores encontrem crianças e desenvolvam atividades de leitura baseados nos pressupostos metodológicos discutidos na capacitação;
- o mediador, a criança e a leitura: a partir da experiência prática, é construído e planejado seu trabalho como mediador de leitura;
- registro: exercícios são propostos para que os educadores discutam formas de registro e avaliação de seu trabalho como mediador de leitura.³⁹

De um mediador de leitura, tal como seu nome indica, espera-se que passe a realizar atividades nomeadas de *mediação de leitura*:

Mediação de leitura é o ato de ler para crianças, jovens ou adultos de uma maneira livre e prazerosa. O mediador se propõe a compartilhar com elas o prazer de ler, de conhecer e de descobrir o que os livros têm a oferecer. Ele aproxima o livro e a criança, deixando ela [sic] fazer suas escolhas, lendo o texto e mostrando as ilustrações, ouvindo atentamente, respondendo às perguntas, observando e respeitando suas reações. A leitura de um texto é infinita, mas o momento em que o mediador compartilha com a criança a leitura e a troca de experiências é único, por incluir o vínculo ali estabelecido. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2005, p. 40)

Poderíamos descrever uma *sessão de mediação de leitura* como uma situação composta por crianças (e/ou jovens e adultos), por mediadores de leitura e por um acervo que contenha mais ou tantos livros quanto o número de pessoas presentes no grupo⁴⁰. Normalmente, quando as sessões se iniciam, o acervo de livros vai sendo distribuído pelo chão (pode-se colocar um tapete ou os

³⁹ Ver mais em Biblioteca Viva Fazendo Histórias com Livros e Leituras. Coleção Dá Para Resolver. São Paulo: Fundação Abrinq, 2005.

⁴⁰ BAJARD, E. Da Escuta de Textos à Leitura. São Paulo: Cortez, 2007. Nesta obra o autor faz uma análise detalhada das sessões de mediação de leitura propostas pela *A Cor da Letra*.

livros também já podem estar acomodados em várias partes do ambiente) e é dedicado um tempo à exploração dos materiais oferecidos: as crianças/jovens/educadores mexem nos livros, folheiam, brincam e “pesquisam” os exemplares, exploram diferentes títulos, fazem trocas entre si.

O mediador, então, oferece-se para ler uma história escolhida por ele ou solicitada por alguém do grupo. A história passa a ser lida em voz alta, enquanto outras formas de relação com a leitura continuam ocorrendo no ambiente – exploração dos livros, outras leituras. Havendo mais de um mediador, normalmente são formados espontaneamente subgrupos ao redor de cada um, quando, então, histórias diferentes são lidas em voz alta por eles. A qualquer momento podem ser interrompidos por observações dos ouvintes. A leitura vai sendo retomada, de acordo com o movimento do grupo.

Sempre que o mediador estende o tapete ou o lençol e coloca sobre ele os livros e almofadas, as crianças passam a entender o significado desse momento, pois o ambiente fica mais aconchegante e elas associam a hora da leitura com uma situação informal e agradável. A leitura é realizada em um determinado espaço físico, organizado e preparado para se tornar um local agradável, onde as crianças se sintam confortáveis e à vontade para manusear os livros, locomover-se, aproximar do mediador, ler e ouvir a leitura, falar, cantar, enfim, expressar-se como quiserem. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2005, p. 56)

A partir dessa metodologia, que propõe vivências acompanhadas e compartilhadas em torno de narrativas literárias, é aberta a possibilidade de cada um, segundo seu ritmo, descobrir aspectos nos livros e na leitura que lhes interessam, mesmo se não forem alfabetizados:

Os livros devem ser colocados à disposição, para que manuseiem e possam escolher o que querem ler. Quando as crianças ouvem a história de um livro e observam suas figuras, demonstram interesse e preferência por determinados assuntos, gêneros literários e tipos de livros. Durante a leitura, elas estabelecem relações entre as histórias e os fatos de sua vida e suas experiências, exercitando assim

sua capacidade de pensar, imaginar, associar idéias. É comum que nesses momentos elas revelem seus conhecimentos, sentimentos e sonhos. Assim, as crianças têm reações diferentes diante do mesmo livro, dependendo do que já vivenciaram. O mesmo acontece com os adultos. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2005, p. 41)

Do mesmo modo:

Nestes momentos o mediador tem a oportunidade não somente de conhecer melhor as crianças, como de se conhecer e de aprender com elas, o que é fundamental para desenvolver seu trabalho e superar eventuais dificuldades. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2005, p. 42)

Segundo as concepções d'A *Cor da Letra*, as crianças que interagem com adultos leitores podem incorporar essa prática às suas vidas, pois passam a ver a leitura como algo que faz parte do seu dia-a-dia e, podem, também, perceber o sentido e o significado da escrita e da leitura:

A leitura do livro em voz alta propicia a entrada da criança na cultura escrita. Pela leitura da história e de sua repetição, a criança descobre não só a especificidade da linguagem escrita, mas principalmente sua função. Ao ouvir várias vezes a leitura da mesma história (as crianças gostam de ouvir histórias que já conhecem), ela vai descobrir pela repetição das mesmas palavras a sua permanência. Isso vai propiciar à criança uma referência cultural e lingüística da qual ela poderá se valer. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2005, p. 44)

Centrada na leitura de livros de literatura, as sessões de mediação de leitura são propostas em torno da leitura dos textos, tal qual estes figuram nos livros, sem alterações de nenhuma espécie dos termos e das construções aí presentes. Não se recomenda, por exemplo, sua dramatização, nem a *contação oral* do texto:

As narrativas e os livros de qualidade são em si atraentes como estrutura de linguagem, musicalidade, palavras, riqueza de

ilustrações, trama, enredo etc., o que não requer do mediador uma leitura dramatizada para a criança imaginar um animal feroz, por exemplo, pois cada um é capaz de imaginar 'o seu próprio lobo', a partir de suas próprias formas de representação. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2005, p. 42)

Por outro lado:

É importante que se leia a história exatamente como está escrita, que ela não seja contada com as próprias palavras do mediador, pois queremos transmitir o texto em sua forma narrativa. Ao ler exatamente como está escrito garante-se a permanência da história. A escrita traz a possibilidade da releitura. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2005, p. 50)

Do mesmo modo:

A ação aqui proposta é centrada na leitura de livros de literatura e não no contar histórias, que é uma situação diferente. Ao contar história, recorre-se à memória e à expressão corporal [...]. Em nossa sociedade também temos os contadores. Avós e pais que contam histórias são comuns na vida de muitas famílias. Mas, pela forma de viver contemporânea, vamos perdendo o gesto espontâneo de trocar experiências sejam profissionais ou de vida; nem sempre as pessoas têm tempo para conversar, relatar causos ou contar histórias [...]. Nesse processo de leitura [a sessão de mediação de leitura], a criança pode se familiarizar com a linguagem em sua forma narrativa. E a mediação de leitura contribui para que a criança tenha acesso [também] à linguagem escrita. Por meio das leituras as crianças ampliam seu vocabulário e seu universo. (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2005, p. 43)

Para viabilizar tais concepções, *A Cor da Letra* propõe, além da realização da capacitação para mediadores de leitura, a doação de acervo de livros por ela selecionados⁴¹.

⁴¹ A doação inicial pretende ser uma referência do que se encontra no mercado editorial, priorizando-se os livros de literatura, contemplada em sua diversidade de estilos e temas: romances, contos, crônicas,

Em decorrência de tais propostas, no contexto da Fazenda Lambari, o projeto de leitura, denominado *Guia de Histórias*, começou com a doação de 600 livros de literatura infantil e juvenil e com a capacitação de 22 educadores (professores e coordenadores) da *Escola José Avelino de Melo*. Durante um ano, mensalmente, a equipe interdisciplinar⁴² d'A *Cor da Letra* realizava encontros de capacitação com os professores da escola – e eventualmente, com seus alunos também – discutindo, orientando e acompanhando as sessões de mediação de leitura realizadas em sala de aula.

Podemos afirmar que este processo não foi fácil. Inicialmente, a chegada do projeto de leitura na escola encontrou grande resistência por parte dos professores que não gostaram do que lhes parecia uma forma de *outorgação da leitura*. Questionavam, por exemplo: “*Por que o Projeto Guia de Histórias e não a quadra de cimento, que pedimos há tanto tempo para a administração da Fazenda?*”

A implantação do projeto de leitura naquela escola havia sido decidida pelos proprietários da Fazenda em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, instâncias que não incluíam os educadores no processo decisório. Desse modo, as conversas e discussões entre a equipe técnica do projeto e os professores, durante todos os encontros de capacitação, tiveram que caminhar, necessariamente, no sentido de reflexão e esclarecimentos sobre a situação que ali se colocava.

Os professores afirmavam que as condições de trabalho na zona rural não eram fáceis. Somadas à falta de diálogo com as famílias do entorno, com a

poesia, clássicos nacionais e internacionais, mitos, contos populares e folclóricos de diferentes origens, fábulas, lendas, livros de imagens, literatura contemporânea etc. O critério “faixa etária” é considerado, mas não é determinante na seleção do acervo, priorizando-se a diversidade da literatura na seleção dos livros. O acervo selecionado não pretende ser completo e definitivo, prioriza literatura em detrimento dos livros didáticos, paradidáticos ou de referência (dicionários, enciclopédias etc.). A intenção é que o acervo inicial possa ser ampliado e renovado pela instituição que o recebe, conforme seus interesses e condições. Ver mais em Biblioteca Viva Fazendo Histórias com Livros e Leituras. Coleção Dá Para Resolver, São Paulo: Fundação Abrinq, 2005.

⁴² Na época, a equipe técnica do Projeto Guia de Histórias era composta por Amanda Leal de Oliveira (socióloga), Angélica Paulillo Ferroni (psicóloga), Sílvia Meirelles (psicóloga) e Tatiana Wexler (comunicadora social). A coordenação era de Patrícia Bohrer Pereira Leite (psicóloga e psicanalista) e Cintia Carvalho (bacharel em letras), sócias fundadoras d'A *Cor da Letra*.

administração da Fazenda, com as instâncias municipais, a precariedade nos transportes, as dificuldades de aprendizagem das crianças, estes aspectos faziam com que este trabalho na área rural fosse, para muitos, um processo temporário, enquanto oportunidades na cidade não se abriam. Como articular, assim, minimamente, propostas e prioridades?

Conversávamos, por exemplo, que, no caso das escolas localizadas na cidade, a quadra de concreto tornava-se, de fato, uma alternativa para o esporte e a socialização em face de um estilo de vida urbano, pautado cada vez mais pela falta de espaços onde os alunos pudessem correr, brincar e jogar. Mas para as crianças da fazenda, a quadra era realmente uma prioridade? Qual, de fato, seria esse papel? Será que as reivindicações não reproduziam e/ou transferiam para a zona rural valores e significados de um contexto urbano tomado como padrão a ser imitado? Educadores e professores vindos da cidade (e, neste caso, tanto a equipe *d'A Cor da Letra* quanto os professores da Escola moravam em cidades) não estariam imprimindo valores dispensáveis naquele contexto? O que se realizaria em uma quadra de concreto não poderia ser realizado com vantagens em um campo de grama já existente, ou em outros e diferentes espaços daquele contexto específico? E quanto aos suportes, espaços e momentos de leitura, haveria ali possibilidade imediata de substitutos naquele local? Eis algumas das questões que foram debatidas, examinadas, negociadas.

Durante as capacitações, foi possível conversarmos, também, sobre as dificuldades no ensino/aprendizagem dado o contexto específico em que atuávamos. Por exemplo, os professores relatavam, naquela escola, casos de crianças repetidamente reprovadas por não conseguirem segurar bem o lápis e desenvolver as habilidades para a escrita, fruto dos tempos em que, ainda mais novas, eram permitidas e requisitadas para o trabalho na panha de café. Como a escola poderia reconhecer e atuar neste processo, sem punir a criança? E como atuar frente às exigências e projetos pedagógicos que, normalmente pautados por padrões da cidade, *despencavam* naquela escola exigindo atuação dos professores?

A questão da leitura prazer, tal como a propúnhamos, experimentada como atividade livre, foi também motivo de muita controvérsia e resistência por parte dos professores. Em alguns casos, não observavam nenhuma diferença entre o que era proposto e o que já se realizava naquela escola:

Isso tudo nós já fazemos! (Professora)

Eu já leio história todos os dias na minha classe! (Professora)

Alguns comentários não reconheciam nas propostas de práticas de leitura livre, não obrigatória e *gratuita*, atribuições e resultados específicos desejados e esperados por uma instituição escolar:

- Escola é lugar de conteúdos.
- História na escola é história do Brasil, história geral.
- Se não posso fazer perguntas sobre os livros, como vou avaliar?

Alguns, mais assertivos, declaravam, com convicção: *“Não vai dar certo, aqui!”*.

Tais situações levaram-nos a perceber que estávamos num cruzamento de expectativas, desejos, interesses; que atuávamos nas intersecções das demandas da escola, da administração da Fazenda e das nossas próprias concepções. Trabalhávamos não apenas para a mediação de processos abstratos de leitura, mas ao contrário, de embates concretos e simbólicos, que envolviam histórias, identidades, confrontos entre culturas, tempos e condições sociais.

No decorrer dos encontros, os movimentos ali realizados produziram resultados interessantes: de um lado, tivemos a reforma da quadra de esportes com a colaboração da administração da Fazenda; de outro, a implantação de cantos de leitura em algumas salas de aula da escola, como parte do projeto de leitura então elaborado, tal como ilustra a foto a seguir:

CANTO DE LEITURA EM SALA DE AULA DA E.M. JOSÉ AVELINO DE MELO

(Foto: Acervo CCK)

De fato, alguns professores viram nas sessões de mediação de leitura, tal como propostas na capacitação, alternativa significativa para seu trabalho, com resultados que os animavam, como demonstram os depoimentos a seguir⁴³:

Eu estou na carreira há 22 anos e acho que o projeto, além de tudo, me ajudou a ser uma professora melhor, porque eu sempre fui uma professora... Não brava – apesar de todo mundo dizer que eu sou brava – eu não sou brava, mas eu sempre fui assim muito exigente: ‘tem que fazer as coisas muito certas’ e aquela coisa assim... e com o projeto eu vi que a aula podia ser uma coisa gostosa, ser uma aula boa, diversificada, sem ser aquela coisa que não podia nem piscar... Tanto é que hoje se você for lá na minha sala, não tem aula mais no quadradinho, eles não ficam mais sentadinhos, eles se levantam bastante, eles lêem bastante... Então não é que ficou uma aula mais bagunçada, mas acontece normalmente, eles ficam mais felizes e satisfeitos, não fica aquela coisa ‘ai eu tenho aula agora’, não, eles entram numa boa para a sala. (Professora)

Antes eu tinha o hábito de ler para os alunos, mas eu não adorava os livros e hoje eu adoro. (Professora)

Na visão de um aluno: *“Antes era aquele negócio, o professor lá na frente dando aula, os alunos sentados e quietos e ninguém era amigo de ninguém, e acho que agora, pôde aproximar mais os professores e os alunos.”* (aluno)

⁴³ Extraídos do vídeo: “Projeto Guia de Histórias” realizado pela A Cor da Letra e Grupo Astro Café, em 2007.

Mas, se para alguns professores os resultados eram animadores, para outros, o projeto não tinha os mesmos significados. Desse modo, podemos afirmar que o Projeto Guia de Histórias, tal como fora proposto, foi absorvido por alguns educadores e, de certo modo, *ignorado* por outros.

Em 2002, o trabalho foi ampliado com a implantação do projeto de leitura em outra escola municipal rural, dessa vez solicitado por uma professora que trabalhara na escola *José Avelino de Melo* e assumira o cargo de diretora na *Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Carmélia de Castro*, localizada em território vizinho e entre fazendas. Os 22 educadores desta outra escola também participaram da capacitação para mediadores de leitura e a escola recebeu a doação de 600 livros⁴⁴.

Talvez, por já conhecerem a metodologia do projeto, assim como por terem participado da decisão de recebê-lo, todo o processo de capacitação e desenvolvimento das sessões de mediação de leitura na segunda escola parece ter ocorrido com uma tranquilidade maior do que na primeira, sem tumultos ou resistências maiores, dignas de registro especial ⁴⁵.

1.3 Do Projeto Guia de Histórias ao Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele (CCK)

CCK VISTO DA COLÔNIA

COLÔNIA E CCK (Fotos: Amanda L. Oliveira)

⁴⁴ Como anteriormente explicitado, o projeto nesta segunda escola foi também viabilizado pelo Grupo Astro Café e realizado pela *A Cor da Letra*.

⁴⁵ A pesquisadora não participou diretamente da implantação do projeto nesta outra escola, e realiza a afirmação a partir do que foi relatado e discutido em reuniões com a equipe técnica responsável por este projeto. Não pretendemos, portanto, de forma alguma, simplificar seu processo de realização, apenas não entraremos em maiores detalhes sobre a sua implantação.

Após dois anos de desenvolvimento do Projeto Guia de História, executivos da torrefadora norueguesa *Friele*⁴⁶, um dos importadores do Café Astro (proprietário da Fazenda Lambari), visitaram o projeto de leitura nas duas escolas. Segundo Rebetez, proprietário da Fazenda Lambari, *“Eles se apaixonaram pelo trabalho e perguntaram como poderiam contribuir. Praticamente exigiram participar do projeto”*.⁴⁷

A parceria viabilizou o que se tornava um desdobramento desejado da equipe responsável pelo *Projeto Guia de Histórias*: a construção de um espaço independente, mas que pudesse ser articulado com o trabalho de leitura realizado nas escolas municipais, ampliando seu alcance para além da escolarização. A ideia era de que o novo espaço pudesse estar aberto todos os dias da semana, o dia inteiro, recebendo crianças e professores tanto em horário de aula quanto fora dele, da mesma forma que pudesse estar aberto para crianças, jovens e adultos da região, não necessariamente pertencentes às escolas.

Além dos desafios da experiência inicial de inserção de momentos de leitura livre e prazerosa na rotina de uma instituição escolar, a construção de um Centro Cultural acrescia novas questões à problemática da leitura, como a criação e o reconhecimento do próprio dispositivo, de suas propostas e de seus papéis dentro daquela comunidade. Que lugar seria este? Do ponto de vista da leitura, esta seria agora oferecida sob diferentes formatos e suportes. Além dos livros, haveria também jornais, revistas, computadores. Como se dariam estas mediações? Quem seriam seus mediadores? Estas eram algumas das complexas questões que a construção do Centro Cultural trazia e que precisariam ser enfrentadas por todos.

⁴⁶ Disponível em <http://www.friele.no/friele_brasil/>. Acesso em: 21 de julho de 2009.

⁴⁷ Disponível em <<http://www.revistabrasileiros.com.br/edicoes/4/textos/251/>>. Acesso em: 31 de maio de 2009

Construído em três meses, o Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele, recebeu o nome da empresa que financiou sua obra. Nasceu com um acervo de 1.200 livros, jogos, mesas, cadeiras e 16 computadores ligados à internet⁴⁸.

Márcia, moradora da Fazenda Lambari, fala sobre o processo de construção:

Começou um movimento estranho assim... Sabe o filme do “Didi e a Serra Pelada”? Aquele monte de gente em um sobe e desce, sobe e desce... Lá na Fazenda Lambari começou isso. Aquele monte de gente trabalhando, subia com vidro, descia com madeira... Gente, o que será que vai acontecer aqui? E eu estava trabalhando no frigorífico, levantava às 4 horas da manhã para trabalhar, voltava à noite e pensava: gente, o que será que vai ter aqui hein... Quem sabe dá certo de trabalhar aí, como faxineira, eu pensava... (Márcia)

Rosângela, outra moradora da Fazenda, afirma:

De repente começaram a construir onde a gente já tinha pensado em fazer a nossa horta, onde tinha milho... E eu pensava: esse negócio aí vai ter que ser muito bom mesmo hein, se não eu não vou nem querer saber! (Rosângela)

Após ter conhecimento do que estava sendo feito, Márcia diz:

Eu fiquei sabendo que seria o Centro Cultural, que teria acesso a internet, a livros e meus filhos teriam acesso a isso... Eu fiquei muito feliz... O que eu sonhava ter na infância, o que minha mãe contava para mim, meus filhos vão ter. (Márcia)

O prédio do CCK foi concebido pela *A Cor da Letra*, *Grupo Astro Café* e *Alfredo Barbosa Jr. Arquitetos*⁴⁹: uma edificação construída em madeira e vidro

⁴⁸ A empresa Friele S.A viabilizou o projeto arquitetônico, a construção e a aquisição dos recursos internos do Centro Cultural. A definição de qual seria o projeto arquitetônico, a seleção dos recursos que seriam incluídos no projeto, assim como a concepção pedagógica do CCK, foram, e seguem, coordenados pela *A Cor da Letra* em conjunto com Grupo Astro Café.

⁴⁹ Alfredo Barbosa Jr., arquiteto responsável pela obra, reside em Poços de Caldas e desenvolve projetos em diferentes estados do país.

possibilitaria que paisagens da Fazenda compusessem as paredes internas do Centro Cultural, ao mesmo tempo em que a visão do que era interno ao Centro, fosse possível a quem estivesse do lado de fora. As novidades, curiosidades e experiências culturais estavam tanto dentro quanto fora do espaço que ali se implantava.

INTERIOR DO CCK (Fotos: Acervo CCK)

As diversas fontes de informação deveriam se encontrar, se organizar e se distribuir em um espaço único e confortável, sem divisórias, propiciando a circulação das pessoas entre todas as linguagens – livros de literatura, livros de referência (dicionários, enciclopédias), jornais, revistas, computadores, tapetes, almofadas, mesa para atividades de desenho e pintura, jogos, oficinas etc.

INTERIOR DO CCK (Fotos: Acervo CCK)

Foi projetado um *deck* de madeira, pensando que ali poderiam se instalar mesas de jogos e ocorrer brincadeiras (pega-pega, bola etc.), além de ser um local para encontros e conversas.

RODA DE PROSA NO DECK DO CCK

(Foto: Acervo CCK)

Segundo relatório de atividades do Centro Cultural:

Desde seu início, as atividades do Centro Cultural estão voltadas para pessoas de todas as idades, que podem usufruir gratuitamente do que é oferecido. Muitas de suas atividades são, inclusive, realizadas com crianças de diferentes idades, jovens e adultos simultaneamente. Assim também, diferentes atividades acontecem ao mesmo tempo dentro do Centro Cultural (os livros, os computadores, as oficinas, jogos de tabuleiro etc. estão sempre disponíveis), possibilitando espaços de investigação e escolha das crianças (A COR DA LETRA, 2006).

Como parte das propostas de trabalho *d'A Cor da Letra*, logo de início revelou-se a necessidade da presença de uma equipe de educadores que pudessem se revezar na realização das atividades e conduzir o dia a dia do Centro Cultural. Os mediadores de leitura de outrora, sob as mesmas premissas, seriam agora os mediadores do uso de todos estes suportes culturais.

Por se tratar de um espaço portador de um acervo amplo, diversificado e centrado no trabalho com leitura, talvez, o mais esperado, fosse a contratação de profissionais com formação acadêmica e/ou experiência em atividades nestas práticas. Se a escolha dos educadores pautou-se pela formação e experiência na área educacional e cultural, definiu-se, também, pela experiência e os conhecimentos da realidade local.

Segundo a coordenação do Projeto, em seu relatório de atividades:

Consideramos fundamental pensar projetos onde todos aqueles que se interessam façam parte da ação e possam estar incluídos como agentes e não apenas 'beneficiários'. Investir em ações que tem a população local: o jovem, ou educador leigo, o profissional da instituição que não tem formação acadêmica, pais, mães, avós, não leitores etc. é um investimento, uma descoberta e um desafio que proporciona muita aprendizagem. (A COR DA LETRA, 2006).

Face a tais preocupações, o quadro de educadores seria composto por 2 moradores da Fazenda e 2 profissionais com formação na área e residentes da cidade de Poços de Caldas⁵⁰.

Depois que o Centro inaugurou foi feito um mutirão de encapar livros, onde toda a comunidade foi convidada. As mães e as crianças que vieram voluntariamente, ao ficar manuseando os livros para encapar ficavam admiradas com as ilustrações e aquele cheiro de livro novo despertava um desejo de poder ler... Ficamos admiradas com tantos volumes. (Renata)

Como relata a educadora referida, foi proposto um mutirão de colaboração para encapar os livros do acervo Centro Cultural. A idéia, além de proteger os livros com plásticos transparentes, era aproveitar essa oportunidade para realizar uma primeira aproximação entre os moradores da Fazenda e o Centro Cultural (como vimos, rápida e recentemente inaugurado), promovendo uma atividade da qual todos pudessem participar. Por outro lado, ao conhecê-los um pouco mais de perto, talvez fosse possível identificar pessoas interessadas em trabalhar ali.

⁵⁰ O Centro Cultural iniciou-se com a proporção de dois educadores da cidade e dois moradores da Fazenda: Juliana Lucinda Venturelli, 31 anos, estudante de psicologia; Vanessa Pampanini Vannucci, 27 anos, professora, formada em geografia; Márcia Albino Sebastião, 36 anos, estudante do ensino fundamental, moradora da Fazenda Lambari; Renata Alves Ferreira, 26 anos, estudante de pedagogia, moradora da Fazenda Lambari. Desde 2005, Juliana não trabalha mais no CCK, mas as outras educadoras se mantêm. Desde 2006, o estudante do ensino médio e morador da Fazenda, Renato Donizetti (26 anos) faz parte da equipe de educadores e Anderson Junior Cardoso da Silva (Andinho), de 17 anos, morador da Fazenda, é estagiário no CCK. Felipe, 22, estudante de Ciências da Computação é atualmente o estagiário na área de informática.

Os dias de mutirão resultaram em boas conversas, risadas, grande parte do acervo manuseado e encampado. E, posteriormente, em convite para duas moradoras trabalharem no Centro Cultural. Os critérios para escolha de Márcia e Renata, segundo Patrícia Bohrer Pereira Leite, coordenadora do Projeto Guia de Histórias, pautou-se pelos seguintes critérios⁵¹:

- Participação naquela atividade proposta
- Curiosidade com o livro, seus conteúdos e com o espaço do Centro Cultural.
- Capacidade de se comunicar
- Capacidade de solicitar ajuda
- Entusiasmo e aplicação
- Maturidade
- Além de algumas características pessoais: no caso da Renata, a objetividade e de certa forma a sua tranquilidade e segurança de ser, em se colocar. No caso da Márcia, a perseverança diante das dificuldades que ia encontrando ao realizar a atividade e também a transparência com que mostrou tudo isto.

Márcia relata sobre sua surpresa ao ser chamada para trabalhar no CCK⁵²:

E qual foi minha surpresa gente, quando eu fui convidada para trabalhar no Centro. E eu achava que eu seria uma faxineira, já estava ótimo, porque eu trabalhava na roça, virar faxineira, eu achava que estava ótimo. Mas não era, eu fui convidada para ser uma mediadora de leitura, uma educadora. E eu fiquei muito feliz. Então, com muito esforço, muito esforço, muito medo... Porque era um medo de errar... O medo era constante na minha vida, o medo de errar. Cada encontro, cada formação, cada vez que tinha que ler... Eu não entendia, eu chorava, eu começava a chorar, porque tinha parado de estudar com 15 anos... Então tinha que ler e eu começava a chorar, porque eu não sabia o que estava escrito! Quando a Vanessa chegou, a outra educadora que chegou depois de mim, quando ela veio a Patrícia falou:

⁵¹ Por email, julho de 2009.

⁵² Depoimento extraído do vídeo *Leitura e Ação Cultural, d'A Cor da Letra* em parceria com o SESC/SP, 2008.

‘Então, vocês podiam apresentar o Centro Cultural para ela, apresentar os livros’... E eu pensei ‘ai meu Deus’, já vinha a vontade de chorar, eu disse ‘ai Amanda, não vai dar’... Mas gente, não dava mais, eu já estava apaixonada pelos livros, eu voltei a estudar. Eu parei de estudar com 15 anos para ser dona de casa e aos 30 anos eu voltei a estudar, porque eu me apaixonei... O amor à literatura, às histórias era mais importante do que o medo. E eu fui deixando o medo, eu fui deixando, fui deixando o medo para dar lugar a uma flor, que foi cuidada com tanto carinho pelas coordenadoras Patrícia e Amanda, e a equipe do Centro, e as crianças, que apareceu outra Márcia que estava escondida... E hoje eu sou uma educadora e não nego minhas raízes, não, pelo contrário, eu sempre procuro colocar elas ali em frente. [...]. Não tinha mais isso de mais ou de menos, todo mundo sabe. Não é porque ela é formada em tal e tal e eu sou ‘só’ uma educadora que eu sou menos que ela não [...]. Com a formação, elas traziam os conhecimentos delas desse mundo literário, de muito tempo entre os livros, elas traziam para a gente e a gente passava para elas nossas vivências e juntos a gente criou o Centro Cultural. (Márcia)

Foi necessário todo um percurso para que as moradoras da Fazenda (Márcia e Renata) se sentissem bem nesse papel de educadoras e as educadoras vindas da cidade (Vanessa e Juliana, na época), reconhecessem e legitimassem suas contribuições. Durante os primeiros meses, era comum, por exemplo, recair para a Márcia e a Renata as tarefas que envolviam limpeza e organização do espaço, enquanto a escrita de relatórios e elaboração de projetos ficavam nas mãos de Juliana e Vanessa, vindas da cidade. Por sua vez, a dificuldade para escrever relatórios, por exemplo, fez também com que Márcia pedisse para outras educadoras escreverem os seus.

Durante os encontros de formação, pudemos ir conversando sobre os diferentes modos de escrever, as facilidades e dificuldades de cada um nessa prática. Discutimos como Márcia poderia nos enviar seus relatórios, de acordo com o que conseguisse escrever, não importando o tamanho do texto e os erros - aspectos que ela levantava como dificuldades pessoais - e que nós poderíamos ir trabalhando isto durante o processo de formação.

Foram muitas e bastante interessantes as discussões em torno dos textos escritos, pois surgiu conjuntamente uma reflexão sobre a facilidade de Juliana na escrita. Por conta disto, esta educadora, às vezes, escrevia para nós mais do que tinha, de fato, conseguido realizar! Seus relatórios eram permeados por reflexões, associações e referências poéticas que, muitas vezes, iam além do que podia ser observado nas suas práticas com as crianças. Frequentemente conversávamos, então, sobre tais discrepâncias, sobre os momentos em que a educadora não se fazia presente, sobre sua dificuldade em compartilhar as idéias com o resto grupo, agindo muitas vezes sozinha, dentre outros assuntos. Por outro lado, apesar das dificuldades de escrita, Márcia, no dia a dia do trabalho, parecia se colocar de forma muito empenhada e atenta, sensível aos movimentos do grupo e do CCK, agindo de forma muito participativa e coerente. Tais ações não ficavam, contudo, explícitas pelas dificuldades com a elaboração do texto escrito. E íamos, assim, refletindo conjuntamente sobre as especificidades das linguagens, os desafios colocados em cada prática e revelando valores e hierarquias construídos em torno da escrita.

No mesmo sentido, fomos também propondo exercícios e vivências em torno da escrita e da leitura (o envio de relatório mensal, individual e por escrito à coordenação do projeto tinha também este objetivo), para que essa prática pudesse ser desenvolvida entre os educadores ligados ao projeto, especialmente para os que não possuíam familiaridade.

Segundo Juliana, em seu relatório:

Foi bom ver a Márcia atuando como responsável pela atividade frente à 1ª série que havia marcado para participar da mediação de leitura. Situações assim, que exigem essa liderança dela contribuem para o processo de ser educadora... E eu, aqui do outro lado, saindo de cena, fico trabalhando outras questões que a mim são importantes... O sair de cena... O deixar o outro fazer ao seu modo... Fiquei lá, nas estantes, limpando poeiras de fora e dentro de mim. (Juliana)

Renata, ao falar de sua trajetória como educadora, afirma:

Aprendi a perder o medo de falar com as pessoas e isso foi uma das coisas que mais mudou a minha vida, porque quando se acha que não se tem conhecimento, a gente se cala, prefere ficar quieto do que abrir a boca e dizer o que não deve... Aprendi a expor o que penso, as minhas idéias, mesmo que não sejam ouvidas. (Renata)

Márcia relata:

Na segunda-feira, foi um dia muito especial para mim, pois comecei a oficina de Cinco Marias⁵³. Antes pedi para minha mãe uma amostra que fez o maior sucesso. Senti-me muito importante e feliz, aquelas crianças a toda hora me perguntando é assim, ficou bom assim, e tantas coisas mais. E agora estou aqui escrevendo e lembrando, contando para vocês um dia que foi muito especial aqui no Centro. (Márcia)

Logo que iniciou suas atividades, mesmo voltado ao fortalecimento das ações já realizadas com mediação de leitura, o Centro Cultural enfrentou alguns problemas com os professores da escola vizinha a ele. Em mais de uma vez, alguns deles recusaram-se a levar suas turmas de crianças para participarem das atividades, alegando que algumas das educadoras/mediadoras do novo espaço eram *quase analfabetas*, que *não poderiam ser chamadas de educadores se não tinham formação para isso*.

Essa era uma questão delicada e complexa. Se as práticas educacionais foram se institucionalizando e a escola passou a exercer um papel central na transmissão do saber em nossa sociedade, o que dizer de outras formas de conhecimento que não são, necessariamente, aprendidas na escola, que não são de ordem formal? Qual o lugar destes saberes e conhecimentos nos

⁵³ Jogo tradicional na cultura brasileira: Joga-se com cinco *saquinhos* feitos de pano e cheios de arroz ou cinco pedrinhas. Deve-se jogar as “marias” para cima, deixando-as permanecerem onde caírem. A seguir, pega-se uma delas, que é lançada para o alto. Enquanto ocorre seu movimento de queda, apanha-se outra, com a mesma mão que se abrirá para segurar a que vem caindo. A dificuldade vai aumentando conforme cresce o número de “marias” que se deve jogar e pegar, assim como nas formas como as almofadinhas devem ser lançadas e resgatadas.

processos culturais? Como se relacionam saberes formais e saberes não-formais? A escolaridade esgota a problemática da formação de mediadores de leitura?

As dificuldades iniciais dos educadores vindos da colônia em se reconhecerem neste papel e o questionamento e resistência por parte de alguns professores da escola pareciam revelar uma questão mais profunda presente naquele contexto: havia uma *ordem* do conhecimento ali colocada e que, de um lado, conectava leitura e escola, mas de outro, desconhecia possibilidades de relações entre leitura e cultura que ultrapassam os domínios escolares. Tal questão foi muito presente durante todo o trabalho no Centro Cultural.

Em decorrência, se por um lado procurávamos investir constantemente na formação do quadro de educadores do CCK⁵⁴, conscientes de suas fragilidades, da importância da formação regular, especializada e do papel que referenciais teóricos e culturais orgânicos e consistentes podem desempenhar em um trabalho desta natureza, por outro, ficávamos às voltas com dificuldades decorrentes da realidade e das condições do sistema formal de educação, procurando, nos educadores que haviam passado por uma formação regular, ações originais, sensíveis às questões que ali se colocavam e que não estivessem pautadas por modelos de uma formação clássica, escolarizada e linear. Não conseguíamos afirmar, por exemplo, que a formação escolar tivesse dado àquelas pessoas mais condições de desenvolver o trabalho que propúnhamos, pois víamos como este, pautado por referenciais como o *prazer* e a *liberdade* parecia ir de encontro a um modelo baseado no controle e na homogeneização.

O que observávamos nos permite afirmar que encontrávamos desafios e, para enfrentá-los, havia tanto os *apoiadores* como os *resistentes* no curso do projeto. Se era possível observar que havia um interesse crescente pelo conhecimento e pelos dispositivos que se instalavam com a chegada do CCK – e as crianças e jovens da Fazenda manifestavam isso, por exemplo, ao esperar

⁵⁴ Uma lista de ações nesse sentido se encontra no Anexo A desta dissertação.

pelos educadores todos os dias na porta para desfrutar de suas companhias— havia, também, desinteresse e desconfiança por parte de muitos professores e moradores em relação ao que, de fato, pretendia o CCK.

Reconhecendo as inúmeras questões provavelmente aí envolvidas, uma delas nos parece evidente e importante ressaltar: do projeto arquitetônico, passando pelos diferentes suportes de leitura ali incluídos, pelos educadores escolhidos, o Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele parecia significar uma ação modernizante, voltada à substituição de modos de ser e de conhecer tradicionais daquele contexto, por outros modos de ser e de conhecer *modernos*, *cidadinos*. E nesse sentido, se exatamente por tal razão era frequentado e desejado por alguns, por tal razão também, era motivo de desconfiança e de distanciamento por outros.

As educadoras que moravam na Fazenda e se tornavam educadoras do CCK, enfrentavam problemas com alguns familiares e vizinhos, por afirmarem que estas estariam *diferentes* ou tinham agora uma *vida fácil*. Certa vez, uma moradora comentou sobre o trabalho dos educadores no CCK: *“Trabalhar assim, deitado no chão, é assim mesmo? Eu hein!”*.

No mesmo sentido, Márcia relata que um dia, ao chegar em casa com alguns livros emprestados do CCK, logo ouviu de seus familiares, em um tom que parecia de insatisfação: *“Ih, lá vem a Márcia com esses seus livros...”*

Escrevendo sobre a conversa com outra moradora da Fazenda, é também Márcia quem revela, em um de seus relatórios:

Hoje eu tive uma conversa muito agradável com Marcinha [outra moradora da Fazenda], falamos como o Centro tem sido bom, para as crianças e para nós também... Falamos como seria bom se todas as mulheres pudessem estar aqui também, se elas soubessem qual a intenção na verdade do Centro, acho que elas viriam até aqui...
(Márcia)

Qual a *intenção na verdade* do Centro Cultural? Para nós, essa era uma pergunta que, ao longo do trabalho, não deixava de se fazer presente. Transmitir conhecimentos, possibilitar acesso à informação e à cultura? Mas de que informação e de que cultura estávamos tratando? E se muitas pessoas não viessem ou se interessassem pelo Centro Cultural? Seria correto cruzar os braços? E se não fôsse estabelecida uma relação amigável com a escola vizinha, qual o sentido deste CCK? E se não pudéssemos nos aproximar dos moradores mais antigos da colônia, o que estaríamos propondo com esta forma de atuação?

Esses questionamentos pareciam revelar que, se a leitura e alguns de seus processos e práticas chegavam à Fazenda com o CCK, o contexto onde se instalava era permeado por complexos processos culturais que desconhecíamos. Se os conhecimentos *urbanos* tinham muito para ensinar sobre os repertórios que chegavam, bem como sobre algumas de suas formas, seus usos e modos de apropriação, o *rural* tinha tanto quanto a dizer sobre tais elementos e dinâmicas. Na realidade, estávamos em um campo de forças que às vezes se atraíam, outras se opunham e era em tal jogo que os processos culturais se constituíam e desenvolviam. Era necessário, assim, definir nosso papel em tal quadro, bem como pensar as ações de uma forma dinâmica e complexa, permitindo a emergência e a expressão das diferenças como elementos de qualificação e o reconhecimento do projeto pelos diferentes segmentos por ele atingidos.

Face a isso, seria importante pensar as ações de leitura no quadro do Centro Cultural, a partir das questões concretas que afetavam a todos: a definição de seus horários e espaços, os recursos informacionais, as atividades a serem realizadas (ou não) lá dentro, dentre outras questões. Em uma composição de *dispositivos*, era preciso atentar para os diferentes elementos que o constituíam, a fim de definir seu papel e suas ações em consonância com as expectativas gerais que o criaram, mas também em consonância com demandas específicas dos processos de apropriação social de informação e conhecimento, que, consideramos, envolvem necessariamente, atos afirmativos de *protagonismo cultural*.

As dinâmicas decorrentes da implantação do Centro Cultural implicaram interlocuções, negociações constantes dos educadores entre si, com os familiares e vizinhos na colônia, com a coordenação do projeto, com a administração da Fazenda, com a escola, com a cidade. Tal processo foi de importância tão essencial para os processos culturais ali postos em prática que acabou se revelando como um método de trabalho. Desse modo, se a leitura se caracteriza como atividade de *negociação de sentidos*, sua mediação vai na mesma direção, mostrando-se como caminho que pode evitar tanto imposições e dirigismos infrutíferos, como imobilismos e/ou exclusões resultantes de uma ordem social monologicamente estabelecida.

Desse modo, a *negociação de sentidos* revelou-se, a nosso ver, como *ato (cognitivo)* e como *gesto (sociocultural)*, ou seja, como categoria fundamental dos processos de apropriação que envolvem a leitura. Os relatos que se seguem procurarão mostrar como pudemos chegar a essa compreensão, buscando abrir caminhos em contextos marcados por diferenças e contradições de variadas ordens.

2. Negociações

2.1 Negociações nas práticas culturais

Às 8h30 o Centro Cultural abre suas portas. Dois educadores trabalham no período da manhã (das 8h30 às 13h30) e outros dois educadores no período da tarde (das 13h00 às 18h00). Entre as 13h00 e 13h30, podem se encontrar e trocar notícias⁵⁵.

⁵⁵ Na configuração inicial, pensou-se em manter um educador da cidade e um da colônia em cada turno, formando duplas de trabalho. Essa configuração manteve-se por cerca de dois anos, sempre permeada por alterações, dados os desejos e afinidades entre eles. Atualmente, o que permanece é a ideia de não se trabalhar sozinho no período, mantendo duplas que se alternam para a melhor condução do trabalho.

Algumas crianças já estão desde cedo na rampa do Centro Cultural, esperando para entrar. A maior parte delas, entretanto, costuma chegar por volta das 10h e às 15h00, quando há recreio na escola. As crianças que moram na Fazenda Lambari, costumam passar boa parte do contra turno da escola entretidas com as atividades do CCK.

Desde a inauguração do espaço, os educadores do Centro Cultural já participavam da capacitação como mediadores de leitura; durante todos os três dias de encontro (que compunham um encontro mensal entre a equipe de coordenação e os educadores do CCK), espalhávamos o acervo no chão e líamos juntos alguns livros de literatura, enquanto conversávamos sobre esta metodologia. Este processo repetiu-se durante quase um ano de encontro; entre outras atividades, sempre havia o momento de livre exploração e leitura compartilhada do acervo. Depois de alguns meses, começamos a propor exercícios onde procurávamos identificar e descobrir as semelhanças e diferenças entre todo aquele material (os livros que eram de coleções e os livros *sozinhos*, os livros só com imagens, os livros só com textos, os livros de um mesmo autor, livros de mesmo ilustrador, os livros de poesia, os de contos, crônicas, os que eram de autores brasileiros ou de autores estrangeiros, os autores que conhecíamos e os desconhecidos, mitos e lendas etc.). Se procuramos utilizar categorias universais de classificação de livros, optamos, no entanto, por não deixar de incluir categorias definidas pelo grupo de educadores, dado que parecia significativo para a localização e organização dos livros naquele contexto.

A partir dessa exploração, que durou, pelo menos, dois encontros inteiros de capacitação, os educadores construíram uma primeira forma de organização do acervo e a adotaram na arrumação das estantes.

ESTANTES DE LIVROS DO CCK COM ETIQUETAS INDICATIVAS

(Foto: Amanda L. de Oliveira)

A organização inicial sofreu alterações no decorrer do tempo (saída da categoria por nome de alguns autores, por exemplo), mas podemos afirmar que é próxima da que se mantém até os dias de hoje e, segundo avaliação deles, funciona satisfatoriamente. Na tabela abaixo é possível identificar as categorias dos livros da biblioteca do CCK atualmente⁵⁶:

<p>ESTANTE 1</p> <p>HISTÓRIAS INFANTO-JUVENIL CONTOS, MITOS, LENDAS, FÁBULAS E FOLCLORE POESIAS, RIMAS E CORDEL CONTOS DE FADAS ÁLBUNS ILUSTRADOS</p>	<p>ESTANTE 2</p> <p>ROMANCE BRASILEIRO ROMANCE BRASILEIRO CONTOS BRASILEIROS E CRÔNICAS POESIA BRASILEIRA TEATRO BRASILEIRO</p>
<p>ESTANTE 3</p> <p>ARTES EM GERAL HISTÓRIA DO BRASIL E GERAL GUIAS MANUAIS INFORMATIVOS ALMANAQUES E JOGOS DICIONÁRIOS E ENCICLOPÉDIA BIOGRAFIA, AUTOBIOGRAFIA, RELATOS HISTÓRICOS E MEMÓRIAS. TEORIA LITERÁRIA</p>	<p>ESTANTE 4</p> <p>ROMANCE ESTRANGEIRO HISTÓRIA EM QUADRINHOS TEATRO ESTRANGEIRO LITERATURA ESTRANGEIRA ROMANCE ESTRANGEIRO</p>

⁵⁶ Enviada por email pela equipe de educadores do CCK, julho de 2009.

A leitura como uma experiência *gratuita, livre* de obrigações e cobranças, vivenciada com os educadores durante os encontros de formação e no processo de organização do acervo, foi-se tornando uma atividade na rotina do CCK: os educadores começam a realizar a proposta com as crianças da Fazenda.

Os depoimentos selecionados e apresentados, a seguir, pretendem demonstrar a repercussão desse processo. Segundo uma das mediadoras de leitura:

Na mediação da leitura é muito bom lermos junto com as crianças, cada um escolhe o livro preferido e aí vai. As crianças fazem igual a gente, querem nos imitar, acho muito bonitinho. Esses dias a Érika nos mostrava as figuras e ao mesmo tempo não deixava de ler, leu até de cabeça para baixo para não deixar de mostrar a figura e ler ao mesmo tempo. Eu estou gostando de ler com eles e acho que eles gostam de ler junto com a gente porque eles se sentem também mediadores e com isso fica mais gostoso e prazeroso. A Maria era tímida, mas agora quando vamos ler é a primeira que diz; “eu vou ler este daqui!”. (Renata)

Para outra mediadora:

A mediação da leitura foi muito prazerosa, eu li vários livros, mas percebi que o ‘*Fabulas do Esopo*’ chamou mais a atenção, principalmente da Laiane, que tem 14 anos. Logo que terminei de ler, ela me pediu o livro emprestado e me disse que ia levar para mostrar para sua mãe, porque era muito legal. Eu fiquei muito feliz! (Márcia)

Uma terceira mediadora avalia a sessão de mediação de leitura realizada, escrevendo:

Ficamos tempos ali no canto. Fizemos a leitura do livro ‘*O olho do lobo*’. Eu e a Márcia já conhecíamos a história, mas é sempre bom reviver de novo e mostrar aos outros o livro que marcou a gente... Todo mundo participou da mediação, como ouvintes e como mediadores. Isso

foi muito legal. Todo mundo exerceu um pouco esse papel... Isso foi ao longo de toda a semana... Foram manhãs tranquilas e mesmo aqueles que chegavam depois se embalavam na história... Cada um do seu jeito, escolhendo o que gosta... Teve momentos que eu e Márcia ficamos ali um tempão... Foram crônicas, poesias, pensamentos... (Vanessa)

A descoberta da leitura como uma experiência que poderia ser compartilhada, vivida em conjunto e sem cobranças, parecia surpreender e agradar aos educadores do Centro:

O mundo da literatura me passa uma certeza e ao mesmo tempo uma imaginação longe, porque ao mesmo tempo em que é útil pra mim, me ensina a lidar com os obstáculos da vida, me faz relaxar e entrar em um mundo onde vaca voa, coelho fala e a gente pode ir e voltar até o céu, descobrir o que existe lá em cima das nuvens... O conhecimento de obras literárias me faz tão bem, me faz conhecer mais palavras, ler melhor, mas sem o medo de errar que antes eu tinha. (Renata)

A mediação produz, segundo a educadora abaixo, aproximações, interlocuções e identificações intergeracionais:

Esse dia foi um dos melhores da semana! Iniciei uma leitura juntamente com o Marciel, que foi “Narizinho”, pois naquela hora somente ele estava presente aqui no Centro, mas foi de uma riqueza inesquecível, pois eu tinha dificuldade de ler Monteiro Lobato, e com a ajuda de Marciel rolou naturalmente, pude sentir o sabor dessa leitura através de um menino tão sensível, amoroso e presente como o Marciel, que me perguntava, lembrava coisas, contava como ele imaginava aquilo que ouvia... Eu fiquei tão feliz que enquanto lia deitei no chão junto com ele... Vanessa me disse quem era mais criança ali eu ou Marciel! Nós dois viajamos nas águas claras do reino do príncipe que era um peixinho. (Márcia)

Do mesmo modo, os processos de cuidado e organização com o acervo passaram a ser compartilhados e construídos pelos educadores em conjunto com as crianças, gerando novas experiências em torno dos livros e das leituras:

Hoje resolvemos aproveitar para consertar um pouco uns livros rasgados. Os livros pedem ajuda! Isso virou até uma oficina, pois foram chegando Carlinhos, Jéssica, Amália e Márcio, o irmão do Marcos. A galerinha deu o máximo para deixar os livros como novos! Carlinhos enquanto consertava ia fazendo todo mundo rir com suas brincadeiras... Depois de descontrair, convidei Jéssica e Carlinhos para fazermos uma poesia da chuva que caia tão serena lá fora, então Jéssica se empolgou, eu e Carlinhos fomos descrevendo a chuva em poesia, enquanto Jéssica complementava; no final, ficou uma poesia linda, foi sobre a chuva, que depois eu vou mandar para vocês. (Márcia)

O conserto dos livros foi o destaque desta semana. Sinto que podemos envolver as crianças, fazendo elas olharem os livros de outra forma. As crianças se envolveram de uma forma para estar ajudando a achar os lugares nos livros para ser consertado... Deixamos eles observarem também como conserta. Também andei arrumando com as crianças as prateleiras dos livros, colocando nos seus respectivos lugares. A Daiane e a Greice já começaram a entender como guardar e gostaram muito, sinto nas crianças daqui esse espírito de ajuda. Na semana passada fomos encapar os livros, mas como as crianças eram menores, nos ajudaram pouco... Ficaram mais nos observando e fazendo outras atividades do nosso lado, como desenhos e brincando de montar cidades. (Vanessa)

Ao mesmo tempo em que a leitura dos livros de literatura era incentivada, descoberta como fonte de prazer e se integrava na rotina do CCK, as outras linguagens ali instaladas também despertavam o interesse das crianças, jovens e adultos da Fazenda. Os computadores e a internet, por exemplo, eram motivo de muita curiosidade, o que causava certo desconforto nos educadores. Uma das educadoras descreve uma situação radical:

“Preciso dizer que as crianças só querem ficar todas no computador e nem experimentam os jogos e as leituras.” (Márcia)

Outra, relativiza a situação:

O lado de lá só anda cheio [o lado do CCK em que estão os computadores], as almofadas do canto da leitura estão vazias... Dessa vez até os homens estão aqui, no curso de informática, se me enche os olhos ver todos digitando, fico querendo vê-los também nas almofadas, lendo livros. (Juliana)

As crianças e jovens descobriam jogos, encontravam *sítes* de seu interesse e passavam a utilizar páginas de conversa virtual (os *chats*) em um ritmo acelerado, como revela Renata, em seu relatório:

O Felipe, meu filho, é um menino de cinco anos, e eu, como mãe e educadora, percebi uma agilidade, uma esperteza muito grande dele. Ele manuseia o computador como se fosse alfabetizado! Sabe tudo de jogos! Às vezes ele pede pra gente colocar em um site e quando eu vou digitar o “www” ele já digitou. (Renata)

No mesmo sentido, os educadores também iam descobrindo melhor os recursos da tecnologia e começavam a interagir com e a partir dela:

Os micros estão servindo para muito bate-papo entre as crianças e adolescentes... Estamos fazendo os e-mails, eles adoram conversar entre eles... Eles próprios vão proporcionando esses momentos... Já teve momentos de jogos, momentos de cartinhas, momentos e momentos... Estamos tentando vivenciar cada um deles com eles... É bom ver esse movimento aqui no Centro, eu também estou descobrindo um monte de coisas que não conhecia! (Renata)

Começaram a surgir conversas e discussões na equipe (reveladas durante os encontros de capacitação), sobre o uso excessivo de *chats* pelos educadores.

Eles próprios reconheciam-se “viciados” na conversa virtual, tanto entre pessoas conhecidas, como na potencial rede de amizade que ali se colocava.

Em uma destas ocasiões, os educadores descobriram, por exemplo, uma aldeia indígena do sul da Bahia que começava a usar internet. Trocaram fotos, muita conversa, histórias e até presentes pelo correio: a aldeia enviou ao CCK brinquedos confeccionados por suas crianças e a equipe da Fazenda Lambari retribuiu da mesma forma. Era de fato difícil resistir, tamanhas as possibilidades que a internet nos colocava. A leitura e suas sessões de mediação estariam ameaçadas?

O alegado *uso excessivo* da internet (tanto por parte das crianças e jovens como dos educadores) acabava servindo para uma reflexão sobre o nosso papel de mediadores no Centro Cultural: deixaríamos as escolhas pautarem as atividades e rotina do CCK ou deveríamos também intervir e dirigir certos momentos, a fim de que outras atividades pudessem ser experimentadas por aqueles que, repetidamente, faziam as mesmas opções?

A angústia, que afetava tanto a coordenação quanto os educadores nesse momento, se refletia, por exemplo, neste trecho do relatório de uma das educadoras:

Às vezes eu acho que queria um chefe aqui mais perto de mim, dizendo o que eu devo e não devo fazer, pois às vezes é um pouco difícil saber como agir. (Renata)

Procurávamos (todos) encontrar e construir novas referências de ação cultural que não se pautassem nem pelo *dirigismo*, nem pelo *espontaneísmo*. A falta de uma rotina mais definida dentro do CCK, além de gerar angústia nos educadores, poderia estar favorecendo uma aproximação maior com alguns recursos do que com outros, o que, talvez, exigisse mais ações de mediadores e um maior investimento para que as diferentes práticas fossem descobertas em todas as suas possibilidades; para que todos fossem nelas iniciados. Em

seguida, poderiam fazer suas opções, exercer seus direitos de escolha e suas preferências culturais.

Além disso, tínhamos em mente que nosso principal objetivo naquele projeto estava mesmo definido a partir do referencial da promoção da leitura de literatura como forma de fruição e prazer. Lembrando Pennac (2008), poderíamos aceitar que alguns rejeitassem os livros, mas não pretendíamos que alguém pudesse ser por eles excluído, ou seja, precisávamos garantir que todos, ao menos, experimentassem, por exemplo, a vivência das leituras literárias, experiência social aparentemente menos estimulada que o contato com o mundo audiovisual ou digital.

Em vista disso, o dia a dia do Centro Cultural passou a ser organizado a partir da construção de um *cronograma de atividades*, programação que seria elaborada toda 2ª feira na reunião mais longa da equipe (o CCK passaria, inclusive, a ser fechado por 1 hora para que os educadores pudessem se dedicar a esse trabalho). Depois de elaborada, a programação seria afixada na porta, possibilitando uma organização mais adequada do espaço, tanto para as crianças, como para os próprios educadores. Nos encontros mensais de formação, estes cronogramas seriam discutidos e avaliados conjuntamente.

Pensar a elaboração de uma programação nos obrigava a refletir sobre a diversidade de fontes de informação existentes no Centro Cultural, procurando, a partir daí, gerar propostas em torno de cada uma delas. Em um dos encontros de capacitação, listamos um conjunto de ações que aconteciam naquele momento⁵⁷:

Oficinas permanentes / Frequência: Uma vez por semana

- Capoeira - Desenho - Música

Educadores:

- Formação / encontro mensal com a equipe de coordenação (Uma vez por mês)
- Elaboração de relatório para enviar à coordenação (Uma vez por semana)
- Realizar reuniões de planejamento (cronograma) (Uma vez por semana)

⁵⁷ Reprodução a partir das anotações pessoais da autora, 2005.

Ações com leitura / Frequência: Todos os dias

- Sessões de mediação de leitura: Individual e Coletiva
- Empréstimo de livros
- Pesquisa
- Produção de textos e poesias à mão e no computador
- 'Li e gostei' (indicação por escrito de livros lidos por crianças, jovens, adultos, educadores e que são fixados nas prateleiras)

Informática / Frequência: Todos os dias

- Jogos
- Pesquisa
- *Chat*
- Confecção de textos e cartas
- *E-mail*
- Biblioteca (cadastro de livros, busca de livros no acervo etc.)
- Cursos de informática
- Música (baixar e ouvir música no computador)
- Dicas de *sites* de curiosidades no geral
- Vídeo, DVD, filmes no computador
- Ouvir CD individual (com fone) ou coletivamente – decidido em conjunto

Cultural regional / Frequência: Todos os dias

- Organizar e participar de festas populares
- Confecção de brinquedos
- Artesanato
- Músicas
- Semanas temáticas

Outros / Frequência: Todos os dias

- Tirar fotos
- Receber visitas
- Reunião para 'passagem de turno'
- Jogos (de tabuleiro e no entorno do CCK)

Para elaborar a programação de cada dia, fomos refletindo a partir do que os educadores já vinham propondo e observando na rotina do CCK, somadas às outras atividades que gostaríamos que se desenvolvessem.

Tentando fortalecer o trabalho com mediação de literatura, aumentar a participação dos educadores e das crianças nesta proposta, assim como em outras atividades do Centro Cultural, decidimos, durante um encontro de capacitação, que o melhor seria que os computadores passassem a ser desligados em alguns horários da programação. Durante meses, em dois momentos do dia (1h30m de manhã e 1h30m à tarde), todos os computadores passaram a ser desligados, fazendo com que os frequentadores do Centro Cultural participassem de oficinas, sessões de mediação de leitura, torneio de jogos etc.; atividades, que, conforme combinávamos, passariam a ser planejadas e divulgadas pelos educadores para que pudessem oferecer às crianças outras formas de interação e diversão.

O depoimento da educadora Vanessa conta um pouco deste momento:

A semana passada, escondemos muito com as crianças (e corremos também). Brincamos de pega-pega, esconde-esconde, queimada...O fôlego da galera é grande... Isso está fazendo juntar muita gente, tanto de manhã quanto no fim da tarde (é até engraçado, se os computadores estivessem ligados era possível que ficassem bem sozinhos... rrsrs). Isso tudo acaba se estendendo com os brinquedos. Essa semana fizemos para-quedas (com saco de lixo) e ficamos um tempão ali na passarela do Centro, viajando junto com os para-quedas... Não cansávamos de ir pegá-los para jogar mais vezes... Foi uma manhã daquelas! Acho que quando a gente se planeja e propõe umas coisas diferentes, os computadores não ficam tão invencíveis assim rrsrs. (Vanessa).

Do mesmo modo, Márcia conta-nos como as diferentes ações foram se articulando:

Já com Vanessa junto a mim o dia foi ainda melhor. A gente preparou mais o cantinho da leitura, com mais livros e desenhos. Depois fomos brincar de boneca de lata, onde o Bruno ensinava uma outra forma de brincar com a mesma música. Essa brincadeira faz a gente se mexer pra valer, as crianças riam, se descontraíam, então convidei elas para ouvir umas histórias, fomos para 'o outro lado' e ali fizemos uma mediação como nunca. Neste dia tinha a oficina de percussão e a gente ali mediando sem ver a hora passar... O Geovan, um menino de uma outra fazenda, ficou deitado como se estivesse viajando na história. Me senti tão bem em proporcionar isso e ele. Depois, fomos fazer junto com as crianças a oficina de argola, onde cada criança colocava seu jeitinho: umas achavam melhor desenhar primeiro, pintar, colocar sua expressão, outras não, já iam cortando os papeis e montando sua argola. Eu e Vanessa ficamos o todo tempo presente e isso é que foi ótimo, foi de qualidade. Mais tarde, já com os computadores ligados, eu e Va dávamos a atenção dos dois lados, a gente queria muito só ficar do outro lado [o lado da leitura de literatura], porque não queríamos perder o encantamento daquele dia!! Então toda hora trocávamos de lugar... Em uma dessas mediações encontrei o adolescente Luis, que vem sempre para oficina de percussão. Propus a ele uma mediação, que foi o livro do Ziraldo, Flicts (agora não me lembro se é assim que escreve) mas só sei que senti naquela mediação que uma grande amizade estava nascendo ali, entre eu e Luis. Quando acabei de ler ele me disse: - Que coisa esse livros, fala de uma coisa que existe mesmo no dia-a-dia da gente... Do preconceito de varias maneiras, e disse que tinha gostado muito. No outro dia, lá estava ele me pedindo para ajudá-lo a procurar no 'google' sobre uma pessoa que teria feito muito pelo mundo, eu me lembrei do Betinho, então ele ficou pesquisando mais... (Márcia)

As brincadeiras, que não haviam entrado inicialmente como uma atividade na programação do Centro Cultural, foram sendo incorporadas e descobertas como um momento gostoso de mexer com o corpo, fortalecer vínculos, assim como permeado de lembranças e vivências culturais. Em seus relatórios, as educadoras falam sobre este aspecto e como a brincadeira se integra na rotina que vai sendo construída:

Às vezes estamos aqui com muito sono... Acordando... O solzinho esquentando... As crianças já estão no maior agito, correndo, pulando em volta do Centro Cultural... Ou senão algumas chegam tímidas, caladinhas... Então vamos logo para a parte que eles andam no pique: Brincar! Ichi! O esconde-esconde e a corda divertem a gente... Marcos, Matheus, Felipe, Lucas, Wellington, Marciel, Bruno, Gilmar, Amandinha... E aí, depois vamos para o canto da leitura, descansar! (Vanessa)

No mesmo sentido, outra educadora afirma:

As crianças já vinham direto: quer brincar de corda? Brincadeiras de corda e de pula-pula com aquelas que ainda tão na fase de aprender a pular... É gostoso pra gente, que acaba vivendo experiências novas e também pra eles, que vivem com a gente os momentos que eles mais gostam, que é a brincadeira. (Renata)

No depoimento a seguir, a educadora chama a atenção para os vínculos que vão se criando entre as brincadeiras e a leitura:

Iniciamos com a brincadeira da cadeira que não é aquela de competição, mas sim de companheirismo, de abraços no final. Os meninos Maicon, Celton, Márcio, menina Estela e Welltinho ficaram bem radiantes com esse novo jeito... E ainda brincamos de 'eu gosto de você porque', essa brincadeira pegou e eles adoram brincar... A hora passou tão depressa que logo já estava na hora de mediação de leitura, então para chamar a todos eu disse: 'Eu gosto de todos vocês porque todos querem ir ao banheiro e depois querem ouvir lindas histórias'. E foi isso que aconteceu, todos estavam presentes....Inclusive toda a equipe... Marcos [estagiário de informática, na época] é quem começou a ler e depois foi passando para todos lerem um pouquinho... Lemos 'Narizinho' do Monteiro Lobato. (Márcia)

Além das oficinas indicadas pela coordenação do Centro Cultural (mediação de leitura, música, capoeira e desenho), foram incluídas na programação as

oficinas *extras*, ou seja, oficinas que iam sendo definidas e se alternando, de acordo com as solicitações dos frequentadores e educadores. Uma educadora relata:

Nesta semana aconteceram oficinas de tricô, crochê, decoupagem, fuxico, pipa, bolinha de sabão, 5 Marias...Todas foram muito boas. Dona Consuelo foi de uma paciência extraordinária. As mulheres que não estavam trabalhando compareceram; a Andréia, Regiane, Luciana, Renata, Cristiane, Solange, Rosangela, Jéssica, Marcinha. Sem contar que vieram muitas visitas na hora da oficina, que também puderam entrar ali e participar um pouco. Estão fazendo cada coisa linda, vocês precisam ver. (Vanessa)

Inicialmente pensada para amenizar angústias, organizar uma rotina de trabalho e garantir os momentos de vivências em torno da leitura de literatura, a construção da programação semanal do Centro Cultural foi servindo para levantar e evidenciar uma série de ações e experiências significativas naquele contexto. Conforme ia sendo elaborada e discutida semanal e mensalmente, surgiam demandas por pesquisas de novas brincadeiras (*“já estamos repetindo muito as mesmas brincadeiras, precisamos ir atrás de outras”*, diz uma educadora), novas leituras (*“os adolescentes estão lendo e ouviram falar que saiu um livro novo do Harry Potter, poderemos ter no acervo do CCK?”*, perguntava outra), novas idéias (*“fizemos uma lista com todos os sites que nós e as crianças mais gostamos, vamos divulgar nas mesas e assim todos poderão conhecer mais sites”*), novas oficinas (*“Verônica falou que pode vir ensinar a fazer uma torta”*), assim como novas propostas.

Desse modo, em uma das reuniões, surgiu a idéia de uma atividade que passou a ser chamada de *Roda de Prosa* e que consistia em um momento em que pessoas (da Fazenda ou não) seriam convidadas a vir contar histórias no Centro Cultural: causos, piadas, uma viagem feita, um dia de trabalho, lembranças significativas, histórias vividas.

Márcia conta sobre esta idéia:

Antes, parece que a gente tinha mais isso, chegava em casa e todo mundo se reunia, contava como tinha sido o dia... Hoje, com a roda de prosa, as crianças estão vendo isso de novo, para dar valor para os seus avós também, que eles têm muita história para contar. (Márcia)

A Roda de Prosa passou a ser realizada todos os sábados das 17h00 às 18h30, quando a maioria dos trabalhadores já encerrara seu expediente. Com o tempo bom, as cadeiras eram levadas para o *deck* e colocadas em forma de círculo, ao lado do CCK. Em dias de muito frio ou de chuva, era realizada dentro do Centro Cultural.

Esse momento da oralidade foi muito apreciado, como revela Renata:

Quando o Sr. Carlinhos veio na roda de prosa foi muita moda de viola. A gente também lembrou histórias da antiga Lambari... A gente recebeu gente da exportadora [Grupo Astro Café, da cidade de Poços de Caldas] para contar como é que o café sai daqui e vai parar lá no Japão, na Noruega, de navio... Teve um dia que o Sr. João Marolo [morador da Lambari] não pôde vir e mandou um representante, o seu neto, Luis Ricardo, que contou um monte de histórias que tinha ouvido do avô, foi muito bom também. (Renata)

No mesmo sentido, relata Márcia:

A roda de prosa desta semana foi muito emocionante. Sr. Carlinhos veio de novo e dessa vez trouxe uma música inédita, que falava de sua casinha, as crianças adoraram, batiam palmas, ajudavam a cantar... Ah, antes, o sr. Carlinhos e Toninho vieram me fazer um pedido: será que o Catireiro poderia vim gravar seu programa na Roda de Prosa? Bom, falei que para gravar era bom falar com vocês! O Catireiro é um apresentador de musica de raiz. (Márcia)

O Catireiro, apresentador e músico conhecido entre os moradores, foi contatado e gravou um de seus programas de TV na Fazenda.

Nos anos de 2005 e 2006, passaram mais de 40 convidados nesta Roda, entre moradores da Fazenda, da cidade de Poços de Caldas, de outras cidades e de outros países (A COR DA LETRA, 2006).

Os momentos vividos em torno da oralidade evidenciaram a força que a narração oral, a contação de histórias, a transmissão do conhecimento boca a boca ocupam naquele contexto. A oralidade pedia, assim, um espaço para ela nas atividades do Centro Cultural e, assim, passou a ser ali acolhida.

Por sua vez, participar de algumas das Rodas de Prosa, assim como escutar comentários e depoimentos sobre elas, possibilitou-nos vivenciar a oralidade de uma forma tão forte, diversa e rica, que fomos compreendendo, na prática, a necessidade de abandono de referências que a descrevem ou analisam a partir de referenciais da escrita, ou seja, que definem a oralidade como uma forma de não-leitura! Ficava claro, a partir dessa experiência, que a oralidade é uma *outra* forma de linguagem, específica e rica, ampla, complexa, *tecida em conjunto* (MORIN, 1997), em articulação com tantas outras, com as quais se comunica, mas das quais se distingue também, possuindo características e valores próprios.

Se a leitura era uma prática e uma forma de prazer, de ser e estar no mundo, a qual gostaríamos de ensinar e compartilhar, a ela somou-se um desejo mobilizador naquele momento: também queríamos *falar* de emoções, contar experiências vividas e causos engraçados, como faziam algumas pessoas que conhecíamos na Fazenda. Não nos parecia tão fácil manter o ritmo de uma longa história lembrada, a espontaneidade de uma resposta rápida, a esperteza do provérbio bem colocado!

As sessões de mediação de leitura, acreditamos, ao possibilitarem as intervenções e conversas durante a leitura dos livros, já traziam o embrião da leitura e oralidade como práticas imbricadas, não fragmentadas, onde uma

pode estimular e fortalecer a outra. Mas, a nosso ver, nas sessões de mediação de leitura, estávamos, até então, mais imbuídos de transmitir o prazer que a leitura de um texto havia nos proporcionado e de compartilhá-lo com os ainda não-leitores. A leitura, ali, nos parece entendida como uma experiência bela em si mesma.

A descoberta da oralidade, entretanto, revelou-nos algo central, profundamente imbricado no ato de leitura e que trouxe maior clareza ao significado do que é negociar sentidos. A realização do ato de leitura aciona o universo particular dos leitores, trazendo a descoberta das pessoas, suas memórias, histórias e contextos sociais, presentes e passados, enfim, os *sentidos* construídos na vida dos sujeitos. Serão estes sentidos negociados na leitura, numa construção que envolve sujeitos e textos, em relações dinâmicas e recíprocas.

As duas práticas culturais, oralidade e escrita, tornavam-se, aqui, reconhecidas enquanto possibilidades abertas de construção e negociação de sentidos, que podiam aproximar-se ou distanciar-se, dependendo dos contextos e dos interesses colocados em jogo. Mas que se relacionam, diretamente. E, importante lembrar, sem hierarquias.

2.2 Negociações nos ambientes de leitura

Para inserir na comunidade as ações com leitura, a dimensão física do CCK, como vimos, foi cuidadosamente pensada pela equipe de coordenação. Está, portanto, carregada de intenções, objetivos e significados. Convém, assim, verificar a *leitura* do espaço feita pela comunidade local e saber como as negociações se efetivaram (ou não) em relação a esse aspecto.

Uma educadora assim se expressa nesse sentido:

Na sexta-feira fiquei mediando leitura para o Lucas, Felipe, Luiz Otavio e Michel, todos com uma idade não tão desproporcional, estava tão gostoso, porque o sol aquecia nossos pés e mãos, ali mesmo no meio das almofadas, e isso no inverno é essencial para uma leitura prazerosa. (Renata)

Outra educadora diz:

A cada dia nossas brincadeiras ficam mais gostosas e mais aproveitadas pelas crianças e os adolescentes. Marcos, Marciel, Rafael, Carlinhos são os que mais pedem para brincarmos, eles gostam muito de pega-pega e a gente corre mesmo aqui em volta, depois senta um pouco para descansar, bebe água, pega um livro, descansa, vê um desenho lindo que Téo está fazendo com as crianças e volta para correr mais um pouco. Às vezes tenho que parar para atender ao telefone ou ajudar alguém no computador, mas eles continuam a brincadeira não para aqui em volta. (Márcia)

No entanto, como vínhamos observando e procurando descrever nesta dissertação, íamos descobrindo que as práticas de leitura que trazíamos com o CCK, diferentemente de uma experiência encerrada em si mesma e que poderia ser *implantada* no contexto, ia se relacionando diretamente com as dinâmicas sociais, expectativas pessoais, histórias, heranças e memórias culturais do lugar. As educadoras que moravam na Fazenda, por exemplo, começavam a propor caminhadas, ocasião em que saíam junto com as crianças para passear no cafezal. E os ambientes inicialmente pensados para a leitura, iam se desdobrando em outros, inesperados, de acordo com os sentidos dos leitores:

Saí com as crianças no sábado para caminhada até encruzadinha. Foi de tamanho prazer... Estava junto a mim o Lucas, Matheus, Gilmar e Marciel e ali debaixo de uma árvore bem antiga da fazenda contei histórias que minha mãe me contava quando criança dali

mesmo... Depois, mediei algumas historias como do livro “Tantos medos e outras coragens”, da Roseana Murray e outros pedidos pelas crianças como “Esse dinossauro é um assombro” (James Stevenson). Esse pedido foi do menino Lucas que me encanta a cada dia mais... Pude no decorrer do tempo compreendê-lo, perceber suas necessidades de carinho e atenção. (Márcia)

Um outro depoimento diz que:

Já na quinta foi de muito proveito, brincamos novamente de pique, pega pega. Nossa como a gente correu naquele dia, depois de tanta correria as crianças deitaram debaixo das goiabeiras e lá mesmo fiz uma bela mediação de leitura: lemos poesia, muitas com temas animais, como bichos da noite, bicho que existe e que não existe. Percebo o quanto os meninos adoram ler sobre animais. Eles ficam muito atentos, falam do que sabem ou ouviram falar etc. (Renata)

No mesmo sentido, o grande número de empréstimos de livros no CCK⁵⁸, prática que foi organizada e incentivada desde a sua inauguração, demonstrava que a leitura não ficaria confinada nos espaços do Centro Cultural e sim, como era objetivo, iria se infiltrar por outros lugares da vida cotidiana:

Beatriz, a Bia da Márcia, chegou aqui na manhã de quinta-feira, peguei um livro chamado Hora de dormir, Margarida! A Bia é muito engraçadinha, fiquei lendo pra ela e ela repetindo com aquela voz toda manhosa que tem. Ela é uma belezinha e muito esperta também, depois que lemos ficamos cantando umas cantigas, melhor, eu ensinando para ela, foi muito gostoso. E até lhes falo que estamos ganhando uma nova leitora, a Márcia [moradora da Fazenda e mãe da Bia] depois veio me pedir uma dica de um livro pra ela ler pra Bia em casa, que delícia, né? (Renata)

⁵⁸ Em 2006, havia 600 usuários cadastrados na biblioteca do Centro Educacional e Cultural e, em média, 300 novos livros eram emprestados por mês. In: A COR DA LETRA, **Relatório do Projeto Guia de Histórias – 2005 e 2006**. São Paulo: A Cor da Letra, 2006 (no prelo).

A mãe de uma das crianças, certa ocasião, escreveu:

Boa tarde, meu nome é Juliana. Eu peguei o livro de poesia e o livro de contos de fadas para a Débora. Eu sou mãe da Débora e pedi para ela entregar os livros para mim porque eu não posso ir aí. Por favor, quem ler esse bilhete, me mande o livro “O que é, o que é” no nome da Débora, e um outro sobre crimes que tem aí também. Assim que eu ler eu devolvo os dois livros. Obrigada, tchau. Assinado: Juliana, mãe da Débora. (Bilhete de um mãe moradora da colônia entregue pela criança aos educadores do CCK)

Ao mesmo tempo em que o Centro Cultural irradiava suas práticas para outros espaços além dele, ele próprio, como um espaço na Fazenda, ia sendo colocado em questão. A resistência em frequentá-lo demonstrada pelos professores da escola vizinha, além de refletir questões relativas à ordem do conhecimento, como vimos anteriormente, parecia, também, causada pela luta por espaço concreto dentro daquela comunidade. Até a chegada do Centro Cultural, as leituras, empréstimos de livros e eventuais acessos ao computador, além das festas e encontros da comunidade, eram realizados no espaço da escola. O Centro Cultural deslocaria tudo para a esfera de sua ação?

Um movimento de isolamento entre os espaços permeou a relação entre o Centro Cultural e a Escola durante certo período, quando as instituições acabavam realizando agendas próprias e, em uma evidente demonstração da falta de diálogo, chegaram a propor eventos concorrentes, agendados e divulgados para o mesmo dia e horário.

Inúmeras conversas sucederam-se entre os professores, a coordenação do Projeto e os educadores do Centro Cultural, revelando o que poderiam ser diferenças e complementaridades entre o papel da Escola e do CCK naquele contexto. De fato, os modos de escolher seus educadores, suas formas de atuação e objetivos eram essencialmente diferentes: enquanto a Escola precisava ensinar certos conteúdos e avaliar o rendimento dos alunos, o Centro Cultural não necessitava obter resultados específicos, seu objetivo era oferecer

às crianças, jovens e adultos as ferramentas culturais que ali eram disponibilizadas. Poderiam colaborar uns com os outros? Provavelmente, sim. Teríamos esse desafio a enfrentar.

A equipe do Centro Cultural passou a ir, mensalmente, até a escola, visitar todas as salas de aula para convidar crianças e professores a participarem e colaborarem na escolha de suas ações; tal atitude resultou, por exemplo, em aulas de desenho para os professores, que gostavam dos trabalhos realizados com as oficinas do artista plástico⁵⁹, no Centro Cultural. Do mesmo modo, o trabalho com *leitura prazer* realizado pelos educadores do CCK seria também alternado com momentos de *leitura pesquisa*, quando os alunos iriam aos livros e computadores do Centro Cultural para, junto com os professores e educadores, realizarem as atividades exigidas na escola.

A programação diária das atividades do CCK também passou a ser colocada na porta da escola, para que todos pudessem conhecê-la. Do mesmo modo, o cronograma semestral da escola era repassado à equipe do Centro Cultural. De acordo com a vontade pessoal do professor, visitas começaram a ser agendadas com as educadoras do Centro. Crianças e professores iam, nessa ocasião, principalmente para explorar o acervo de livros e fazer pesquisas no computador.

No decorrer do tempo, algumas crianças que apresentavam muita dificuldade no processo de alfabetização, começaram a apresentar melhor desempenho na escola, do mesmo modo que, alguns professores passaram a contribuir com sugestões e atividades na rotina do CCK, o que acabou resultando em um maior reconhecimento dos espaços de trabalho e em eventuais colaborações.

Segundo uma professora:

Muitas crianças tiveram uma mudança radical depois que o Centro nasceu. O Gilmar é um deles, quando íamos ler um para o outro,

⁵⁹ Teodoro Carvalho Dias, artista plástico, é o educador responsável pelas oficinas de desenho do Centro Cultural e realiza, desde 2004, este trabalho voluntariamente.

ele demorava tanto, tinha muita dificuldade na leitura e hoje é muito clara a leitura dele. Ele e seu irmão Bruno vêm ultimamente também desenhando muito bem, os desenhos deles são diferentes, eles tem um jeito muito colorido de desenhar. (Professora)

No mesmo sentido, afirma uma educadora do CCK:

Tivemos a visita da Profa. Gabriela, com seus alunos. Foi uma delícia, ela é uma professora que consegue envolver o Centro Cultural nas atividades escolares. Trouxe para a gente uma pasta, com fotos das crianças, muito legal, pensamos até em montar uma exposição para mostrar na colônia. A Profa. Vanusa também emprestou um CD de trigonometria que as crianças estão encantadas, porque você aprende brincando no computador. (Vanessa)

Se a questão da conquista por espaço manifestava-se na escola e com os educadores, também se refletia na comunidade de moradores que não abria mão, facilmente, dos ambientes por ela legitimados:

Dessa vez não teve jeito, a roda de prosa foi lá embaixo, perto do banco da Verônica, porque era lá que eles estavam, não teve jeito de subir até o Centro não, a gente é que se mudou para lá se não quisesse perder. (Renata)

Algumas reações da comunidade nesse sentido, produziam estranhamento entre educadores do Centro:

Ficamos, eu e Márcia, um pouco sem entender... No domingo haverá oficina de caixas e bijuterias com a Alessandra, lá na Escola, para as mulheres... Não consigo entender que com um espaço desses que temos no Centro não fazer esse trabalho aqui... Ficamos sem entender... (Vanessa)

O Centro Cultural, espaço novo, dotado de variados recursos, planejado para ser ambiente convidativo e agradável, tinha, assim, que negociar com os

espaços já existentes e reconhecidos daquele contexto, da mesma forma que precisava se abrir a demandas reivindicadas diretamente pela própria comunidade.

Ao mesmo tempo, algumas pessoas valorizavam o Centro Cultural como um espaço diferente em muitos aspectos dos outros ambientes da Fazenda:

Hoje as pessoas vêm até a Fazenda para conhecer o Centro Cultural, vem gente até de fora da cidade, até de outros países, a gente já conheceu gente do Canadá, da Noruega, Estados Unidos. (morador da colônia)

Eu conto na escola e as pessoas nem acreditam que a gente aqui na roça tem um lugar assim, com tudo isso, tão bonito. (morador da colônia)

Não tem um lugar desses em nenhuma outra fazenda da região, só aqui. (morador da colônia)

Enquanto outros, pareciam não se identificar e seduzir com a proposta:

Eu acho que lá [no CCK] é muito bonito, mas não tem nada para mim não. Vou muito pouco lá. (morador da colônia)

É muito bonito, ficou muito bonito o Centro Cultural. Eu acho que não tem nem na cidade um lugar bonito assim... Mas dava para ter feito uns três centros culturais mais simples que esse, em mais umas três colônias aí da região! (morador da colônia)

Algumas pessoas, por sua vez, relacionavam a beleza do espaço do CCK com a beleza do espaço no qual se inseriu:

Eu acho que é motivo de orgulho porque a [Fazenda] Lambari foi escolhida para ter um projeto assim, se não fosse aqui não sei se ia

dar certo não, a Lambari é abençoada e faz as coisas darem certo.
(morador da colônia)

Agradeço a Deus por fazer parte de um projeto tão lindo, que
me faz ter orgulho das minhas raízes. (morador da colônia)

A equipe de educadores, sentindo que a questão do espaço do CCK naquela comunidade poderia ser um obstáculo na relação com a leitura, resolveu, então, deslocar as práticas para dentro da casa dos educadores que quisessem recebê-la. Criaram uma atividade que passou a ser chamada de *O livro bate a sua porta*.

Nesta ação, os educadores, ao encontrarem os moradores, perguntavam se gostariam de ouvir histórias em casa. Quem aceitasse, agendava um dia e os livros de literatura eram levados até as casas, onde as histórias passaram a ser lidas em sessões de mediação de leitura junto com as famílias.

Essa iniciativa foi bastante apreciada na Fazenda. Houve momentos em que foram necessárias duas visitas por dia, pois muitos moradores mostraram o desejo de participar. As crianças, que já sabiam qual seria a casa visitada, passaram a se denominar *os mensageiros do vento*, correndo pela colônia para lembrar à família contemplada que “*hoje seria o dia do livro em sua casa*”.

Alguns depoimentos das educadoras revelam como essa iniciativa de deslocar o espaço da leitura do Centro Cultural para a casa das pessoas foi um movimento que gerou momentos de muita proximidade entre os educadores e os moradores, assim como maior aproximação com os livros e seus conteúdos:

Hoje foi dia de Livro Bate a sua Porta e fui visitar a casa da D. Antônia. Cheguei lá e tinha café fresquinho, até bolo, hmmm... Acabei levando alguns dos livros novos, assim que cheguei sentamos na sala e espalhamos os livros para a mediação. Junto de D. Antonia estava a Larissa, sua netinha e a filha Josiane. contei pra elas dos livros novos que chegaram e começamos a leitura... Comecei com Duas Partes. Muito linda mesmo, emocionou a gente. Outro gostoso também foi o

Uma outra educadora relata:

No caminho, voltando para o Centro Cultural, encontrei umas colegas que trabalham no posto de saúde. Elas me perguntaram o que fazia eu com aqueles livros na mão, então respondi e perguntei se elas queriam ouvir uma história, elas responderam que claro que sim! Então eu li o livro Mania de Explicação. Depois dessa mediação elas me disseram: Como que a gente faz para levar essas histórias para casa?!?! Eu sorri e expliquei muito felizzzzzzzzzzzzzz. (Márcia)

As práticas de leitura, ao mesmo tempo em que não podiam ficar confinadas no espaço do Centro Cultural, com a ação d'O *Livro Bate a sua Porta*, passaram a reconhecer os outros espaços daquele contexto. As casas da colônia

revelaram-se *ambientes* para a leitura, o que parecia muito agradável para todos.

Em um mesmo sentido, as práticas de leitura não puderam também se restringir aos limites físicos da Fazenda, mas, ao contrário, foram conquistando outros territórios. Um processo de intercâmbio com outros espaços sociais, alguns incentivados pela coordenação do projeto, outros viabilizados pelos próprios educadores, professores e moradores da Fazenda, proporcionou a vinda de profissionais, artistas e especialistas para apresentar e discutir suas experiências na Fazenda, assim como a ida dos educadores e professores a congressos e, juntamente com as crianças e jovens, a passeios e eventos culturais⁶⁰.

Ao contar sobre sua participação na Feira do Livro de Poços de Caldas, Márcia relata:

As pessoas que ali passavam ficavam deslumbradas com o que viam, pois fizemos uma roda de histórias onde todos que estavam participavam... Foi muito bom, acho até que estranhavam nossa atitude de ser simples e atenciosas com todos. Sabe, me senti tão bem, consegui mostrar bem meu trabalho e me senti segura diante de tantas pessoas. Eu estava lendo e quando acabei todos bateram palmas, fiquei emocionada! (Márcia)

Renato, educador no Centro Cultural, conta sobre a chegada de alunos de uma escola da cidade:

Segunda feira foi um bom dia, eu e a Renata e o Alexandre conversamos como iríamos nos organizar para receber o Colégio Visão de Poços de Caldas na Terça Feira e fizemos as atividades normais. Nesta Terça Feira, vieram dois ônibus de crianças, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª series, foi muito bom nos organizar para receber eles. Bem, fizemos o que podíamos acho que foram bem recebidos. Chegaram na fazenda umas 13h40, foram para escola, teve uma apresentação da banda da Escola

⁶⁰ Anexo A desta dissertação.

José Avelino, depois vieram sala por sala, aqui no Centro. Muitos, quero dizer, “a maioria”, não sabia mexer no computador e nós que ensinávamos. Colocamos um pedaço de papel para eles desenharem e pintarem também ficou um pouco de crianças no cantinho dos livros. Quando trabalhamos bem em equipe temos bom resultado, eu tenho certeza que trabalhamos bem, porque tivemos um bom resultado. Ficaram aqui até às 15h30 da tarde mais ou menos. (Renato)

A leitura requer espaços físicos e sociais em que possa se realizar, já dizia Escarpit (1975). Não é somente ato abstrato e etéreo entre um sujeito e o texto. A leitura é mediada por dispositivos dotados de materialidade e de significados, realiza-se e concretiza-se em espaços e tempos definidos. Quais e como são estes espaços? Como se constituem? Como foram e são refeitos?

Como se pode ver, o espaço é mais que um dado complementar, de apoio. Ao se tornar ambiente, é parte integrante das práticas de leitura. Daí que as negociações tornaram-se inevitáveis na Fazenda. O Centro Cultural teve, assim, que ser *um* dos ambientes de leitura da comunidade e não o ambiente, por mais bem equipado que estivesse para tanto. Não é, talvez, por outra a razão pela qual as *rodas de leitura*, propostas inicialmente pelo Centro Cultural, foram se transformando em *redes de leitura*, com múltiplos e diversos espaços, ambientes, inclusive o do próprio Centro - que, em tais condições, deixava de ser Centro, para se tornar um pólo de uma trama complexa e dinâmica que dava sustentação aos atos de leitura ali promovidos. Dada tal rede, os ambientes da leitura, em processos contínuos de interlocução e de negociação de sentidos, vão, eles próprios, ganhando novos sentidos, sendo *apropriados* nos quadros da trama sociocultural.

2.3 Negociações no tempo

A questão do tempo também se mostrou categoria fundamental nos processos de apropriação da leitura no Centro Cultural da Fazenda Lambari. Assim como

os diferentes espaços da leitura e de outras práticas culturais tiveram que ser reconhecidos – e se reconhecer mutuamente –, os diferentes tempos contidos e propostos no contexto também negociaram continuamente, desde a chegada do CCK.

“Eu não tenho tempo, quando termino o serviço, o Centro Cultural já fechou” essa era uma resposta comum entre alguns moradores da Fazenda, quando perguntados sobre suas poucas idas ao novo espaço.

E quanto aos finais de semana, em que o Cultural também se mantinha aberto, a maioria das respostas afirmava: *“Final de semana tem muita coisa para fazer (em casa, na cidade). Não dá tempo”*.

Inicialmente, pensado para abrir todos os dias, das 8h30 às 18h30, o Centro Cultural passou a abrir também em algumas noites, procurando incluir os tempos das pessoas que não poderiam frequentá-lo devido à sua rotina de trabalho. Esta experiência, que surgiu da iniciativa das educadoras e se viabilizou com o trabalho voluntário das mesmas, ofereceu condições para que, principalmente os adultos, viessem ao CCK. Jogos de truco, conversas, experimentações no computador e mediações de leitura foram as principais ações nesse período, que durou cerca de três meses.

Os educadores ficaram bastante mobilizados com essa iniciativa e afirmavam que a colônia *voltava a ser o que já fora um dia*, quando todos ficavam na rua até mais tarde:

Enquanto os homens estavam no Centro Cultural, as mulheres se reuniam na rua e observavam as estrelas do céu, contavam histórias, as crianças corriam... Isso até tarde da noite, precisava ver que delícia, parece que eu via a colônia de anos atrás. (Márcia)

Outra educadora relata que:

Todo mundo se arruma para vir para cá à noite, é como um dia de festa. Até as crianças, precisa ver que belezinhas, todo mundo de calça, vestido. Ontem o Laércio ficou aqui jogando xadrez com o Luis Ricardo, o Flaves e o Marcinho ficou mexendo no computador... Eu fiquei lendo histórias pro Marciel, Bruno e Gilmar, os três irmãos vieram. Até Sr. Hélio apareceu, ficou na rampa conversando com outros homens da colônia. O Marcinho está organizando um campeonato de truco, está todo mundo animado com a idéia. (Renata)

O campeonato de truco, por exemplo, mobilizou muita gente: homens, mulheres e crianças. Várias mesas foram trazidas de casa e colocadas no deck do CCK. As duplas iam se classificando nas rodadas eliminatórias e compondo o *ranking*. A dupla campeã recebeu troféu. O período da noite foi apontado por alguns moradores como um *bom horário* para se frequentar o Centro Cultural, *mais adequado* para atividades, dado que as *obrigações* do dia estavam cumpridas.

Mesmo com estes resultados, não foi possível manter esta programação: com o início da panha de café (normalmente de maio a setembro), a rotina dos moradores mudou e o tempo livre ficou reduzido. No mesmo sentido, o trabalho dos educadores, neste período, sendo voluntário, acabou definindo a experiência como temporária, sem condições de concorrer com suas outras demandas (as educadoras, por exemplo, voltaram a estudar à noite, na cidade, e tiveram que suspender essa programação). A coordenação do Projeto e a administração da Fazenda, por sua vez, também não *oficializaram* esta iniciativa (viabilizando a remuneração das educadoras ou a contratação de outros para o período, por exemplo), pois esta abertura do CCK à noite implicava, entre outras coisas, questões de segurança. A inevitável divulgação destas atividades na região poderia atrair pessoas de fora da colônia para a Fazenda, o que, segundo a coordenação do Projeto, poderia colocar em risco os próprios moradores, os equipamentos e maquinários da Lambari.

A experiência de abrir o CCK à noite, mesmo que delimitada temporalmente, foi pautada pela tentativa de não deixar que a questão da *falta de tempo* fosse empecilho para que algumas pessoas conhecessem seu espaço e acervo. De fato, a experiência possibilitou que algumas pessoas passassem a frequentá-lo, usufruindo do espaço tanto a partir das práticas culturais que o CCK proporcionava (leitura de livros, uso dos computadores, por exemplo), como de práticas culturais representativas da colônia (jogos de truco, brincadeiras, conversas).

Dona Maria, lembrando deste período, afirma:

Eu gostei quando fui lá à noite pegar um monte de receita no computador. Aí as meninas [educadoras do CCK] me pediram e eu aproveitei e coloquei umas receitas minhas lá também. (Dona Maria)

A educadora Márcia relembra:

A gente conseguiu que o estagiário de informática [Josimar, na época] viesse ajudar os adultos a mexer nos computadores. O Josimar era ótimo, super simples, calmo e carinhoso. Se alguém não vinha um dia, ele mandava uma cartinha, um bilhetinho, chamando a pessoa para voltar no dia seguinte. A pessoa se sentia tão querida e valorizada... Ona e Dona Nair, por exemplo, não perdiam uma noite do Centro Cultural. (Márcia)

Segundo os educadores do CCK, depois desse período, algumas pessoas, efetivamente, passaram a frequentar mais o Centro Cultural. As mulheres, por exemplo, começaram a aparecer em maior número para as oficinas, sugerindo também as práticas que mais lhe interessavam neste espaço (oficina para aprender a pintar guardanapo, fazer cachecol de tear etc.). No mesmo sentido, alguns *perderam o medo* dos computadores depois que ficaram no período da noite.

Os tempos dedicados individualmente ao CCK, entretanto, sempre foi diverso. Como vimos anteriormente, enquanto alguns, por diferentes motivos,

frequentavam assiduamente o espaço desde sua abertura, outros foram, em diferentes tempos e movimentos, se aproximando (ou não) do dispositivo. A diversidade de tempo individual dedicado ao CCK foi, todavia, aproveitada pelos educadores. Um deles relata, por exemplo, a experiência de ler um livro em um tempo intercalado com muitas (e longas) interrupções entre as retomadas de leitura, em função da frequência irregular da criança:

Comecei a ler o livro A terra dos meninos pelados, com o Humberto, que pretendo terminar esta semana. Não sei se vai dar certo isto, porque um dia ele vem, outro não, some uns dias... Mas ficamos de terminar juntos. Ontem ele veio, lemos mais um pouco, aí chegou a hora de ele ir para casa e paramos, retomaremos quando ele voltar. (Márcia)

Outra educadora, fala de uma criança que, estando todos os dias no Centro Cultural, começa a descobrir outra experiência com a leitura:

Josuel, menino muito interessado e inteligente, vem todos os dias no Centro. Ela agora começou a ler o jornal e, na sexta de manhã, me perguntou se tinha chegado o jornal daquele dia, eu disse que ainda não, mas que de tarde chegaria. Então ele foi folhear o jornal do dia anterior e viu um artigo dizendo que tinham descoberto mais três planetas em outra galáxia, isso despertou curiosidade entre nós e fomos então ler o artigo. (Renata)

No mesmo sentido, a autonomia dos sujeitos em relação aos tempos para se relacionar com a leitura aparece como aspecto significativo na experiência, como demonstrado nos relatos a seguir:

O Lucas, menino muito ardido e ao mesmo tempo inibido com os livros, fechado o bastante para se expressar lendo um livro, começou a se soltar, até que ele me disse que queria ler o Livro O trem chegou atrasado. Foi muito bom ele ler, é claro que a história que ele nos leu não foi a que estava escrita no livro, isso por ele ainda não ser alfabetizado totalmente, demorou bastante, ficamos um bom tempo vendo ele olhar os desenhos, as letras, lembrar e 'ler', mas teve muita

emoção e até moral na história! E percebi que o fato dele ler pra gente, traz uma intimidade maior, uma aproximação, e deixo de ser a educadora, mediadora, para ser a ouvinte. Depois disso, todos que ali estavam quiseram também contar alguma coisa. (Renata)

Hoje começamos logo na mediação de leitura, não fizemos uma brincadeira pois estava muito frio de manhã e as crianças chegaram mais tarde, ficando todas aqui dentro. Foi inevitável a gente se reunir no quentinho dos tapetes e das almofadas... Hoje veio uma pequena menininha chamada Luana e fizemos varias leituras enquanto ela mexia em meu cabelo... Ali tinha um aconchego, carinho, toque e amizade. Luana é de uma fazenda aqui de perto, ela não vem muito aqui, acho que é a segunda vez. Da outra vez ela ficou bem quietinha, só olhando os outros mexerem nos livros. Eu perguntei se ela queria ouvir uma história, mas ela disse que não. Ela tem oito anos e é muito sensível, tem os olhinhos de gatinhos e é muito tímida, porém de uma clareza impressionante. Hoje ela pediu para levar para casa o livro que lemos juntas. Acho que hoje foi muito bom para nós duas. (Márcia)

Se o empréstimo de livros envolve a categoria espaço (leituras fora do CCK, leitura em espaços de cada pessoa, família ou instituição), implica também a categoria tempo e negociações de diferentes ordens, como por exemplo, o tempo da leitura individual, em casa e o tempo da leitura grupal (rodas de leitura), no Centro; o tempo da *minha leitura* tem ligações com o tempo da *leitura do outro*, uma vez que um mesmo livro pode ser solicitado por diferentes leitores, obrigando que, cada um, ajuste seu tempo de leitura às necessidades, interesses e demandas gerais.

As pessoas, para levarem os livros para casa, têm seu nome, endereço, nome da escola e telefone para contato cadastrado no computador do Centro Cultural. Normalmente, têm um prazo de 10 dias para devolver o livro. Esse prazo já foi de uma semana, um mês, já foi indeterminado, assim como já foi suspenso por certo período (no caso de reorganização e inventário do acervo, por exemplo, ninguém leva livro para casa por cerca de uma semana, período

em que a equipe de educadores coloca em dia a entrada de livros novos, saída e devoluções dos materiais emprestados).

Nem sempre foi fácil negociar os tempos da leitura. Houve casos de crianças que não devolviam livros, por exemplo, mas seu empréstimo estava registrado no computador. Em alguns casos, as outras crianças revelavam:

O livro está na casa dela sim, ela não quer devolver. (criança freqüentadora do CCK)

A mãe dela disse que não é mais pra emprestar livros pra ela, porque ela não devolve depois. (criança frequentadora do CCK)

Em um caso específico, a mãe de uma garota foi até o CCK para conversar, porque a menina não queria mesmo devolver os livros que estavam com ela – e, inclusive, já tinha até recortado alguns textos e figuras.

As educadoras acalmaram a mãe (que estava constrangida e preocupada em ter que pagar alguma multa) e disseram que iriam conversar com a garota. A educadora Vanessa foi uma das que acompanhou o caso de perto e conversou bastante com a garotinha. Esta, se no começo negava firmemente que os livros estavam com ela, depois, passou a dizer que, na verdade, tinha gostado muito deles e, mais tarde ainda, que não iria trazê-los porque estavam rasgados e ela tinha vergonha de devolvê-los assim. Vanessa falou que não haveria problema e que ela trouxesse o livro do jeito que estava. Esse processo todo durou cerca de quatro semanas. Depois, a garotinha trouxe o livro e, juntas, ela e as educadoras foram consertando, colando e recuperando os sentidos daquela história. A menina havia gostado tanto do livro que queria que ficasse para sempre com ela.

As educadoras relatam que a garotinha ficou muito orgulhosa de ter devolvido o livro e conseguido consertá-lo depois de rasgá-lo, levando depois outros para casa e sempre mostrando como o devolvia inteiro ao acervo do CCK.

Todas essas diferentes experiências remetem aos leitores que íamos descobrindo, muito devagar, entre os frequentadores do Centro Cultural. Quem eram esses leitores? Como liam? Se começamos com uma idéia de formar o leitor que, por prazer, lê livros de literatura, íamos encontrando aqui manifestações tão diferentes implicadas no ato de ler, que se tornava preciso alargar nossos horizontes – não só havia leituras de fruição, mas sim, também, leituras de pesquisa, de jornal, leituras solitárias, compartilhadas, leituras fluentes, outras com dificuldades; leitores tímidos, silenciosos, leitores brincalhões... Ao mesmo tempo, existiam as leituras que se dão, juntamente, com práticas da oralidade (de cantigas, brincadeiras, memórias e outras); leituras que se dão pelo jogo no computador, que vão ao *chat*, que passam pelo gibi...

E, neste ponto, nossa reflexão retoma a figura daquele leitor da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* - o leitor de um livro nos últimos três meses: que leitor é esse?

Tínhamos, aqui, leitores de mais 100 livros nos últimos três meses! Mas tínhamos, também, leitores de uma frase em uma semana, mas que voltavam para ler a frase seguinte na próxima oportunidade que tivessem... Leitores de uma notícia de jornal e que faziam disso uma descoberta, uma pesquisa, uma relação, uma amizade... Leitores de muitos livros que depois não voltavam, desapareciam...

E vamos refletindo que, por mais difícil e delicado que possa ser, parece que temos que enfrentar certas construções e paradigmas em torno de uma *leitura* – e de um *leitor* - *ideal*, ou seja, enfrentar uma visão que, a nosso ver, pode estar carregada de padrões evolucionistas e etnocêntricos. Um leitor que deita no sofá para se deliciar com um romance, seria um leitor mais desenvolvido do que aquele que não gosta de literatura, mas lê os jornais todos os dias? Este último ainda não “descobriu a chave” da leitura? Mas o que está em jogo nessas definições?

Essa experiência de leitura na Fazenda ia nos revelando como, mais do que uma leitura *prazerosa de literatura*, o que está colocado como desafio, nessa prática, é a leitura como ato/gesto cultural, implicando significados e significação do leitor. A relação com a leitura é múltipla e se configura engendrada à vida pessoal e social das pessoas. Muito difícil e pouco aceitável é definir-se o leitor - e pensar políticas públicas de leitura -, a partir de definições restritivas do leitor. Então, são os leitores que sentem prazer com os livros de literatura que devemos formar? Seria isso o suficiente? Suficiente para quê, para quem e por quê? E as vozes dos leitores com outras práticas que lhes dão prazer? Não estaremos correndo o risco de tornar o prazer de ler livros, um dever na leitura? Não devemos reconhecer os sentidos dos leitores na leitura?

Depois dessa experiência vivenciada, já não era possível aceitar, nem na teoria nem na prática, perspectivas restritivas que limitassem nosso trabalho na Fazenda. Por exemplo, mais do que a leitura de um livro de literatura ou de um *site*, de uma revista ou de uma poesia, a questão fundamental que passou a se colocar é se atuávamos, ou não, no sentido de promover uma *atitude* cultural afirmativa e significativa do leitor em suas relações com os textos. Os leitores da Fazenda mostravam que podiam e desejavam se sentir autores de narrativas de diferentes procedências que entrassem em diálogo com a cultura escrita, no sentido de ser esse um caminho de apropriação do próprio escrito. Não desejavam, todavia, nem estar excluídos, nem subordinados à cultura escrita. Novamente, constatamos que o universo do leitor vai ganhando, para nós, sentidos - que são negociados na prática leitora.

Face a isso, nossas concepções iniciais iam sendo negociadas, abrindo-se no sentido de tomarmos a leitura como prática dialógica, ato de significação, envolvendo relações de sujeitos com os textos, imbricados nos contextos em que atuam. Ela é gesto, é *leituramundo*, como tão sabiamente cunhou Paulo Freire.

Se o CCK é um espaço de sentidos múltiplos que veio de fora e se instalou na Fazenda - e neste caso, poderia ter sido o *invasor cultural*, encerrado em suas

próprias práticas, em seus próprios espaços e tempos -, os modos como foi desenvolvido possibilitaram que a leitura se desdobrasse naquele contexto em outras leituras, em diferentes direções. Se a *leitura prazer* foi descoberta, também o foi a *leitura pesquisa*, ato relevante de *busca significativa* (Pieruccini, 2004). Da mesma forma, a *leitura do livro*, em negociação com os moradores da Fazenda, desdobrou-se na *roda de prosa*, momento de troca de repertório intergeracional tão rico, como o que pretendíamos com as sessões de mediação de leitura. Por outro lado, a leitura do impresso, em negociação com os diferentes tempos culturais, revelou-se na curiosidade de aprender a mexer no computador, na vontade de se alfabetizar, de deixar por escrito a receita de bolo que, oralmente, aprendeu-se em casa, e assim por diante. A leitura é decodificação, construção e negociação de sentidos. É ato de significação. É um modo de ser com/e no texto, é *atitude* do sujeito em relação ao texto.

Certa vez, em um dos encontros nos quais fomos apresentar e discutir as atividades do Centro Cultural na escola, em um começo de semestre, uma das professoras questionou:

Ah, mas sempre brincadeiras, jogos e leitura, isso já era assim ano passado, não tem nenhuma novidade, então? (Professora)

A quem, Márcia educadora do CCK, respondeu:

É, parece igual, mas não é. Uma brincadeira nunca é igual à outra, um jogo nunca é o mesmo, uma leitura nunca se repete. Tem sempre alguém que não havia participado e participa, alguém que ri e estava triste, alguém que a gente descobre ou uma leitura que emociona diferente... A atividade parece ser a mesma, mas nunca está igual. (Márcia)

A resposta revela-nos como o tempo do aprender, o tempo da apropriação de uma experiência é mesmo diferente de um tempo da assimilação ou da difusão: o tempo da apropriação é repetição com espontaneidade, é coletivo com singularidade, é organizador mas não restritivo.

Como os frequentadores do Centro Cultural relacionavam-se com a leitura antes e depois de sua criação, eis questão fundamental. Acreditamos, todavia, que foi possível, no processo de sua implantação e desenvolvimento, ir descobrindo e redescobrando a leitura por meio de negociações que a concebem como prática que se desenvolve e define em consonância com diferentes espaços, tempos e relações. Tais negociações encontraram, assim como geraram, desejos de leitura na Fazenda, ou seja, uma demanda pelo que é diferente, vem de fora, mas que, ao mesmo tempo, fala de mim, me ajuda a pensar, a enfrentar os problemas concretos e existenciais. Por outro lado, encontraram desejos de falar *com o outro*, de ser reconhecido e de ter direito à voz.

Havia medo, resistência, desinteresse, mas também a necessidade humana de *ficção*, conforme nos lembra Antônio Cândido (1995). A leitura, como uma forma a mais de *ficção*. Ou como um instrumento a mais de trabalho. De sedução. De descoberta de si e do mundo. O ser humano procura novos caminhos, as culturas se relacionam. Mas como? Essa é uma questão fundamental que se coloca. No caso do Centro Cultural da Fazenda Lambari, sentimos que o desejo do CCK encontrou o desejo dos seus frequentadores e estes, como e até onde puderam, negociaram permanentemente interesses e sentidos. Nós participamos desse movimento como mediadores. Desse modo, a mediação pôde ser descoberta, compreendida e vivenciada também como processo de negociação.

O tempo da negociação, por sua vez, mostrou ser, ele próprio, tempo da apropriação, alertando-nos para o imbricamento inextricável entre tais tempos e termos. Negociação e apropriação encontraram-se, pois, e, em movimentos dinâmicos e recíprocos, apontaram-nos novos protagonistas e modos de produção de sentidos, nos tempos e manifestações plurais que caracterizam a cultura de nossa época. Se a leitura foi à Fazenda, a Fazenda Lambari a ampliou e anunciou-nos novos modos de ler, ao praticá-la como ato e gesto de negociação de sentidos, levados a efeito por protagonistas culturais até há pouco excluídos dos circuitos da escrita, em suas diferentes modalidades, no país.

PARTE C

Considerações Finais

Considerações Finais

Cultura na Fazenda: práticas de leitura plurais

“A mudança cultural [...] resulta de uma lenta e complicada trama de interesses, ações, conflitos, negociações entre diferentes sujeitos que representam categorias de agentes, emissários de formas de poder, de regras de vida e de normas de significação. No processo de mudança cultural, propostas são colocadas sobre a mesa (ou escondidas debaixo dela), estabelecem-se alianças, surgem pequenos e grandes enfrentamentos, dentro e fora da família, dentro e fora da comunidade local. Se resolvidos, tudo se mantém. Se não, algo de ‘novo’ se instaura.”

Carlos Rodrigues Brandão

Ao finalizar esta dissertação de mestrado, percebemos os ecos de nossas experiências de infância com o texto escrito, plenas de prazer e figuras significativas; experiências que foram importantes cognitivamente e afetivamente, pessoal e socialmente. A força dessa realidade criou uma grande identificação com o trabalho de mediação de leitura, que viemos a assumir em nossa trajetória profissional, no sentido de proporcionar vivências com leituras para crianças, jovens e adultos.

Com efeito, as múltiplas experiências de trabalho com a leitura, vividas e metodologicamente discutidas nos diferentes contextos em que atuamos, revelaram-se, de fato, importantes para crianças, jovens e adultos. Sempre foram oportunidades de ricas ações de produção e troca de sentidos e significados, bem como momentos de formação de novos vínculos e encontros, tanto com a palavra escrita quanto com (e entre) as pessoas.

Contudo, a experiência de participar da implantação do *Projeto Guia de Histórias* e posteriormente do *Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele*, na Fazenda Lambari, foi diferenciada, por mobilizar uma série de questões novas para nós em torno das práticas de leitura e, principalmente, sobre a figura do leitor, já que, sem nenhuma dúvida, os moradores da Fazenda apresentavam um perfil cultural singular e diferenciado em relação a outros segmentos de extração urbana, a que estávamos habituadas a trabalhar e conviver. Tais questões promoveram nossa volta à Universidade, alguns anos após o término da graduação. Sentíamos necessidade de aprofundar e encontrar novos interlocutores nas inquietações que nos afligiam.

Se a leitura era uma prática pessoal significativa para nós e que gostaríamos de compartilhar, no contexto da Fazenda deparamo-nos com leitores que iam descobrindo e atribuindo sentidos à leitura e à escrita distintos em vários aspectos dos que vivenciamos ao longo de nossa história de leituras e que nos orientavam. O ato de ler foi se revelando em relação a ambientes, tempos e práticas culturais inesperados para nós.

Se a leitura enquanto experiência rica e múltipla era uma referência que norteava nosso trabalho como mediadora de leitura, passamos, com a atuação na Fazenda, à descoberta de um leitor em novo contexto, que atribui outros significados para o mundo, para si mesmo, para os textos; neste jogo complexo e dinâmico entre tais categorias, a experiência da leitura se faz, gerada entre negociações do sujeito, do contexto e do texto, permanentemente renovada e renovável.

As descobertas e os estranhamentos impulsionaram à leitura de teóricos como Barker & Escarpit (1975), desvelando a leitura enquanto experiência pessoal e social, *ato* e *gesto*, e Paulo Freire (1981), com o conceito de *leituramundo*. Tornou-se, cada vez mais claro, que a leitura não é, assim, uma experiência encerrada entre o sujeito e um texto, mas ao contrário, ela se constrói em contextos histórico-culturais concretos, a partir de uma série de condições, envolvendo leitores em uma dada situação.

A revelação da leitura como experiência pessoal e sociocultural ajudou-nos a refletir com mais clareza sobre os desafios que se colocam aos projetos de leitura em geral e, especificamente, os que se apresentaram naquele contexto da Fazenda. Quais as experiências de leitura dos frequentadores do Centro Cultural antes da sua implantação? Quem eram seus mediadores? Como teriam atuado? Que representações da leitura estariam ali em circulação? Quais os suportes utilizados, seus modos de uso? E depois, com a chegada do Centro Cultural, como tudo isso se colocava e recolocava? Como vimos no decorrer do trabalho, conforme avançávamos nas ações que propunham a leitura de literatura prazerosa na Fazenda, os outros sentidos da leitura iam se fazendo presentes naquele contexto.

Assim, compreender a diferença teórica entre os conceitos de *difusão* e de *apropriação cultural* foi fundamental para situar nossas práticas. Mais do que preocupados em difundir os diferentes conhecimentos que o Centro Cultural continha, nosso trabalho voltava-se à apropriação conjunta e coletiva dos *atos/gestos* de leitura naquele contexto específico.

Chartier (1995), ao caracterizar experiências pautadas pela *apropriação*, lembra-nos que estas se voltam às condições e aos processos que operam concretamente no sentido da produção de significados. Assim, mais do que a difusão e assimilação de um discurso pró-leitura, a experiência na Fazenda Lambari pautava-se pelo desafio da descoberta e construção dos sentidos da leitura naquele contexto.

A questão da *ordem do conhecimento* foi-se revelando, então, como questão de fundo nesta construção científica. A chegada do Centro Cultural em um contexto não leitor significaria a *salvação* da ignorância para aquelas pessoas? No limite, a leitura, bem cultural em si, seria uma prática voltada a livrar da barbárie os que com ela entram em contato? Era esse o sentido da leitura no contexto da Fazenda?

As perguntas, aprofundando-se, levavam a mais estudos e ampliações do campo de reflexão. Assim, passamos a discutir as construções sociais em

torno da leitura, como da *não-leitura*, no Brasil, a partir de autores como Havelock (1982), Olson (1995), Pennac (2008), entre outros; eles nos ajudaram a encontrar referências teóricas que demonstram como, na realidade, a não-leitura deve ser compreendida também em sua originalidade e especificidade.

Como decorrência de tais posições, surgiu a temática da oralidade. Se um certo tipo de organização social gerou sociedades em torno da palavra escrita, muitas outras se organizam em torno de outras referências culturais. Os estudos dos autores citados tornaram-se fontes fundamentais para o avanço de nossas reflexões, pois, evidenciaram, como uma cultura pode fundar-se totalmente na oralidade e ser, ainda, uma cultura (Havelock, 1996). E quando, por outro lado, relacionados a abordagens socioculturais críticas da leitura, como as de Barker & Escarpit e Freire, tais estudos permitem-nos avançar no reconhecimento de que nem paradigmas evolucionistas conseguem responder às nossas inquietações (ao tomarem as culturas letradas como superiores às culturas sem escrita), nem atitudes que pregam o *isolacionismo* ou o *purismo cultural*, que desconsideram, a nosso ver, os encontros inevitáveis e as desigualdades concretas que se estabelecem no jogo de poder entre as culturas.

No mundo contemporâneo, em especial, observamos como as culturas se relacionam, são afetadas umas pelas outras, independentemente de serem mais *abertas* ou *fechadas*. Em nossa era de globalização, tais conceitos acabam sendo normativos e restritivos, necessitando serem refeitos em novos termos. Desse modo, saber ler e escrever, apropriar-se crítica e criativamente das letras, assim como transitar e participar afirmativamente de seus diferentes circuitos, apresenta-se, na atualidade, como possibilidade de desenvolvimento de potencialidades pessoais, assim como condição de cidadania.

Entretanto, observamos como, de maneira geral, a leitura, além de ser tratada como ato mágico, portador de sentidos em si mesmo (desconsiderando-se, toda a problemática da leitura enquanto *gesto*, ou seja, enquanto construção histórico-social), tende também a ser difundida como *dogma* (Pennac, 2008) por meio de *pactos* (Perrotti, 1990) voltados ao *desenvolvimento* da nação.

Nesse ponto de nosso estudo revelam-se, para nós, inevitáveis questões: se também entendemos a leitura como importante ato cultural, por outro lado, não a entendemos fora de contextos históricos que lhes dão sentido e legitimidade. Dentro de tais premissas é que se situa a questão da passagem de um contexto não letrado para outro letrado e que faz surgir a questão crucial: a leitura pode/deve ser *outorgada*? Da mesma forma, decorre outra questão importante: como, nas políticas e ações de formação de leitores, concebemos a relação entre o sujeito – aquele, que pretendemos que se torne leitor - e a leitura? Quais as distinções e relações existentes entre a não-leitura e a leitura ou entre a leitura e a oralidade?

Reconhecendo que falamos da leitura como prática cultural e também processo afirmativo de sujeitos em relação dialógica com outras experiências pessoais e culturais, encontramos, assim, no conceito da leitura como *negociação de sentidos*, uma formulação teórica e metodológica promissora ao desenvolvimento do ato de ler como forma de apropriação cultural - e não, como já dito, ato de difusão de repertórios consagrados, a serem assimilados indistintamente pelos mais diferentes tempos e contextos culturais.

A *negociação*, que se diferencia dos processos de *dominação* e de *conciliação* simbólicas, encontra no diálogo e na articulação dinâmica de vozes diferentes seu processo criativo e libertador. O objetivo não é a obtenção forçada de consensos, a afirmação de uma única voz e experiência, a homogeneização cultural. Ao contrário, a negociação é enfrentamento, embate de posições que não se negam a serem (re)vistas nos processos de “seleção e aproveitamento” (Xidieh, 1982) entre as diferentes experiências culturais, suas riquezas e possibilidades.

Se, no decorrer desta dissertação, pudemos nos referir a processos culturais marcados pela ordem impositiva e diretiva do conhecimento que caracteriza historicamente a sociedade brasileira, pudemos, também, fazer referências a experiências de *negociação de sentidos* que romperam os quadros históricos mencionados, anunciando possibilidades e avanços possíveis no país. Nesse

sentido, revelaram-se essenciais os *dispositivos* e os modos pelos quais os processos de *mediação cultural* aí se deram. Em outras palavras, a implantação do *Projeto Guia de Histórias*, assim como, em seguida, do *Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele*, na Fazenda Lambari, foi oportunidade para o desenvolvimento de *negociações* socioculturais que se revelam, a nosso ver, opção tanto conceitual como metodológica em situações marcadas não só pela heterogeneidade, como algumas vezes pela oposição entre referências culturais.

Na busca de compreensão do tema desta pesquisa revela-se imprescindível o conceito de dispositivos, tal como discutido por Pieruccini (2007). O termo, que surge nos contextos dos estudos sociais a partir das reflexões de Foucault (1984), procura reconhecer os mecanismos de mediação nos processos de significação, intervindo e definindo (n)a ordem do conhecimento que se coloca socialmente. Segundo a autora:

Posições que se contentam em simplesmente disponibilizar informações, sem se preocupar com o destino das mesmas junto aos diferentes segmentos socioculturais, não se sustentam face à compreensão dos processos de significação como fenômenos complexos, demandando ações que ultrapassam o da simples transferência de signos e sinais. [...] Deste modo, um dispositivo é uma instância, um local social de interação e de cooperação com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, enfim, seus modos de interação próprios. Tal perspectiva introduz uma visão simbólica à concepção de dispositivo, que passa a ser considerado em duas dimensões - material e simbólica - da mediação.[...] Tais considerações, permitem afirmar que o dispositivo é, portanto, signo, mecanismo de intervenção sobre o real, que atua por meio de formas de organização estruturada, utilizando-se de recursos materiais, tecnológicos, simbólicos e relacionais, que atingem os comportamentos e condutas afetivas, cognitivas e comunicativas dos indivíduos. Dessa forma, os efeitos dos dispositivos, ou seja, dos meios dirigidos, ultrapassam os limites técnicos visíveis para tornarem-se, em nossa sociedade,

instrumento da relação conosco, com os outros e com o mundo.
(PIERUCCINI, 2007, p. 02).

Os conceitos de dispositivos e de mediação são, portanto, correlatos e essenciais ao processo de apropriação cultural, tal como o tomamos, ou seja, em contraposição ao de *assimilação*. A significação, nesse quadro, não aparece como ato que emerge abstratamente da relação entre sujeito e textos (escritos ou de outras naturezas), mas, ao contrário, emerge no interior de *dispositivos* diversos - inclusive nos monológicos, marcados implícita e/ou explicitamente por ordens do conhecimento impositivas e fechadas. Daí reside a importância de dispositivos e de processos de mediação *dialógicos*: abrem novos caminhos.

Contudo, relembremos que a história da leitura no país revela que, nem sempre, ações de promoção da leitura têm em vista processos de *negociação de sentidos*, mas, pelo contrário, podem pautar-se pela imposição dos sentidos do texto sobre os sentidos do leitor. Este, para ser compreendido como produtor e construtor de sentidos, deve ser reconhecido dentro do aspecto sociocultural dessa construção, sob risco de redução do ato de leitura a mero jogo de dados desencarnados, sem conexão com as construções históricas e sociais.

Cândido (1992), Bojunga (1988), Freire (1981), Escarpit (1975) De Certeau (1994), entre outros autores, referem-se à leitura como prática sociocultural afirmativa, experiência criativa, contrapartida da escrita (Barker & Escarpit, 1975) nos processos de significação; a leitura é confronto de ideias, de experiências, de universos, de *sentidos* e, dessa forma, dá-se de acordo com as vivências do leitor, com seu contexto, desdobrando-se em múltiplos usos e sentidos.

Alimentados, assim, por estudos, reflexões e pela experiência vivida, podemos dizer que o processo de chegada do *Projeto Guia de Histórias* e do *Centro Cultural* e suas negociações com as outras práticas culturais, ambientes e tempos da Fazenda Lambari, evidenciou a descoberta da leitura como *ato de*

significação (Brunner, 1997), resultante de complexos processos de *negociação de sentidos*, envolvendo *gestos* de natureza socioculturais. É nessa complexidade, nessa trama dinâmica e em permanente estado de reconstrução que os sentidos são definidos e definem, constituem e são constituídos pelos sujeitos.

A leitura, experiência que pretendíamos fosse apropriada por moradores da Fazenda Lambari, como forma de (trans)formação pessoal e social, revelou-se nesse jogo em sua complexidade essencial. As crianças, jovens e adultos da Fazenda, durante os processos de apropriação transformaram as propostas iniciais a eles feitas, desdobrando-as e ampliando-as, em função de suas histórias, de suas memórias, de seus repertórios e práticas culturais. Desse modo, expandiram conceitos e instituíram novos modos de ler, afirmando-se nesse processo como *protagonistas* que apontam para novos tempos históricos. Se há pouco tempo estavam excluídos dos circuitos da escrita, em suas diferentes modalidades, puderam reescrever suas histórias, utilizando-se de diferentes códigos e suas múltiplas possibilidades.

O conceito de *protagonismo cultural* - ligado à luta, à resistência e à afirmação na vida social - revela-se, então, o ponto de chegada deste percurso, fruto de experiências de vida, reflexão e estudo:

Apropriar-se de informação e cultura é ato próprio de protagonistas, categoria que no âmbito da educação e da cultura distinguem-se das de 'usuários' e de 'consumidores culturais'. Em suas relações com o conhecimento e a cultura, os protagonistas criam e se recriam, nesse movimento são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto dos processos em que se acham inseridos. (PERROTTI, 2007, p. 80)

Como os moradores da Fazenda Lambari estabelecerão relações com a leitura no futuro, quais os seus usos e sentidos, eis uma questão que se coloca. Mas o que observamos é que, no tempo presente da experiência de leitura proposta por nós, protagonizaram atos de afirmação e participação social.

E neste sentido há, também, outra questão fundamental que não pode deixar de ser mencionada. Na condição de mediador no processo de implantação e desenvolvimento destes projetos na Fazenda, por meio das negociações de variadas espécies que íamos realizando (em especial em relação aos educadores da Escola, do Centro Cultural e com a administração da Fazenda), além de descobrirmos e redescobrimos a leitura, os leitores, os textos e os contextos, a própria mediação pôde ser descoberta e vivenciada também como processo de construção e apropriação de sentidos - e não estratégia de transmissão de conhecimento, *difusão*. A mediação foi compreendida, ela própria, como ato de significação.

Apropriação, negociação e mediação cultural revelaram-se, portanto, categorias teórico-metodológicas imbricadas nos processos de significação e, de acordo com a experiência da Fazenda Lambari, ao ganharem concretude por meio de práticas pautadas por objetivos visando ao *protagonismo cultural*, ampliaram os espectros da mediação e do mediador/pesquisador.

Assim, aprendemos que, sobretudo em situações e contextos heterogêneos como os que vivenciamos, reivindicar uma ou outra modalidade de leitura normativa qualquer a ser adotada como critério exclusivo para o leitor, pode significar o aprisionamento de mediações e mediadores em amarras que as práticas concretas dos leitores ultrapassam. Nas tramas de manifestações, ambientes, tempos múltiplos, heterogêneos e concomitantes que caracterizam nossa época, a leitura (e suas mediações) terá que ser plural. Seus modos de ser, suas práticas, seus sentidos serão incessantemente reelaborados, postos à prova - *negociados*. Só assim, talvez, conseguirá ser singular, isto é, ato e gesto de protagonistas culturais a que chamamos leitores.

PARTE D

Referências

Referências

A COR DA LETRA, **Relatório do Projeto Guia de Histórias – 2005 e 2006**. São Paulo: A Cor da Letra, 2006 (no prelo).

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AZEVEDO, R. J. D. **Como o ar não tem cor se o céu é azul?** Vestígios dos contos populares na literatura infantil. 1997/Dissertação (Mestrado). Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/estacad.htm>>. Acesso em: 15 de junho de 2009.

_____. **Elos entre a cultura popular e a literatura**. Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo02.htm>>. Acesso em: 10 de maio de 2009.

_____. **Formação de leitores, cultura popular e contexto brasileiro**. Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/artigo10.htm>>. Acesso em: 10 de maio de 2009.

_____. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**. Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/artigo10.htm>>. Acesso em: 10 de maio de 2009.

BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. **A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARATIN, M. & J., C. (orgs.). **O poder das Bibliotecas: A memória dos livros no Ocidente**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

BARKER, R. e ESCARPIT, R. **A fome de ler**. Rio de Janeiro: FGV, 1975.

BARRETO, A. **A questão da informação**. São Paulo em Perspectiva, Fundação Seade, v.8, n 4, 1994.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.

_____. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

BARZOTTO, V. H. (org). **Estado de Leitura**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1999.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAYARD, P. **Como falar dos livros que não lemos?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época da reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. O narrador. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **Obras Escolhidas**. v.1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BOJUNGA, L. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1988.

BOSI, A. **Considerações sobre tempo e informação**. Disponível em: <<http://www.cidade.usp.br/arquivo/artigos/index0401.php>> Acesso em: 08 de julho de 2009.

BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias**. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **Memória e sociedade**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRANDÃO, C. R. **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O trabalho de saber**. São Paulo: FTD, 1990.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

BUTLEN, M. et al. **Savoir lire avec les BCD**. Paris: CRDP Créteil, 1996.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da Modernidade. São Paulo: Edusp, 1998.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2001.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

_____. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes do fazer. Petrópolis, R.J: Vozes, 1994.

CERVANTES, M. **Dom Quixote**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CHARTIER, R. (org.) **Práticas da leitura**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador** Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Imprensa Oficial / UNESP, 1999.

_____. **Cultura Popular**: Revisitando um conceito historiográfico. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 08, n. 16, 1995. Disponível em:<<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/172.pdf>>. Acesso em: 22 de julho de 2009.

CHAUÍ, M., CÂNDIDO, A., ABRAMO, L. MOSTAÇO, E. **Política Cultural**. Porto Alegre:Editora Mercado Aberto, 1984.

COELHO, T. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

CUNHA, M. Acesso à leitura no Brasil: Considerações a partir da Pesquisa. 2008. In: **Retratos da Leitura no Brasil**. Disponível em<<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: 23 de julho de 2009.

DENNY, J. P. O Pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. In: OLSON, D. e TORRANCE, N. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

DOWBOR, L. **Tecnologias do Conhecimento**: os desafios da educação. São Paulo: Vozes, 2001.

ECO, U. **A definição da arte**. Lisboa: Martins Fontes, 1981.

ESCARPIT, R. **Sociologia da literatura**. Lisboa: Arcádia, 1969.

FARIA, I. P. **Estação Memória**: lembrar como projeto. Contribuições ao estudo da mediação cultural. 1999. Dissertação (Mestrado) ECA/USP, São Paulo, 1999.

FERREIRA, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1987.

FOLLETT, M. O conflito construtivo. In: GRAHAM, P. (org.). **Mary Parker Follett: profeta do gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Biblioteca Viva Fazendo histórias com livros e leitura**. São Paulo: Coleção Dá Para Resolver, 2004.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, N.; PEREIRA, E. **Mundo Encaixado**: Significação da cultura popular. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1992.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, R. (org.) **Práticas da leitura**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2002.

HAVELOCK, E. **A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais**. São Paulo: Editora UNESP, 1982.

HOGGART, R. **La culture du pauvre-étude sur le style des classes populaires em Angleterre**. Le edition de minuit. Paris, 1970.

_____. **The uses of literacy**: aspects of working-class life with special reference to publications and entertainments. London: Chatto and Windus, 1957.

HOLANDA, S. B. **Caminhos e Fronteiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, O. **Ensaio de sociologia da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 2008. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ip/publicar4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: 23 de julho de 2009.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LAMEUL, G. Questionnement relatif a la notion de dispositif. IN: PIERUCCINI, I. **Ordem informacional dialógica: mediação como apropriação da informação**. Disponível em <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--159.pdf>>. Acesso em: 04 de julho de 2009.

LARAIA, R. **Cultura Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LEFEBVRE, H. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Península, 1973.

LEININGER, M. **Transcultural nursing**. New York: John Wiley, 1987.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____ **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____ **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo.** 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

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

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____ **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____ **Meus Demônios.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____ **Regards transdisciplinaires sur l'interdisciplinarité. Rencontres Transdisciplinaires.** Paris, n. 2, 1994.

NICOLESCU, B. **La transdisciplinarité:** manifeste. Monaco: Rocher, 1996.

_____ **Le tiers inclus:** de la physique quantique à l'ontologie. Rencontres Transdisciplinaires. Paris, n.13, mai 1998a. Disponível em: <<http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b13/b13c11.htm>>. Acesso em: 10 de julho de 2009.

OBERG, M. S. P. **Informação e significação: a fruição literária em questão.** 2007. Tese (Doutorado) ECA/USP. Disponível em <http://poseca.incubadora.fapesp.br/portal/bdtd/2007/2007-do-oberg_maria.pdf>. Acesso em: 08 de julho de 2009.

_____ **A Mediação Sociocultural Reguladora: a Ficção Juvenil Brasileira Contemporânea entre a Educação, a Arte e o Mercado.** 2000. Dissertação (Mestrado) ECA/USP, São Paulo. 2000.

OLSON, D. e TORRANCE, N. **Cultura Escrita e Oralidade.** São Paulo: Ática, 1995.

OLSON, D. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, D. e TORRANCE, N. **Cultura Escrita e Oralidade.** São Paulo: Ática, 1995.

_____ **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira & identidade nacional.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

PASSERON, J. **Lo culto y lo popular.** Miserabilismo e populismo en sociologia y en literatura, Barcelona: Las Ediciones de la Piqueta, **ANO**

PATTANAYAK, D. **A cultura escrita: um instrumento de opressão.** In: OLSON, D. e TORRANCE, N. **Cultura Escrita e Oralidade.** São Paulo: Ática, 1995.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PERAYA, D. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In : ALAVA, S. (org). **Ciberespaço e formações abertas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERAYA, D. **Vers les campus virtuels**. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels, JACQUINOT G. (Ed.), Dispositifs: ancrage(s) d'un concept, Hermès, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **Estações da leitura na escola: por uma Pedagogia Cultural**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto.html>>. Acesso em: 10 de junho de 2000.

_____. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PERROTTI, E; PIERRUCINI, I. Saberes e fazeres na contemporaneidade. In: LARA, M.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P.(org.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2007.

PETIT, M. **Lecturas del espacio intimo al espacio publico**. Mexico: Fondo Cultura, 2002.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PIERUCCINI, I. **A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em educação**. 2004. Tese (Doutorado) ECA/USP, São Paulo. Disponível em <www.teses.usp.br/teses/>. Acesso em: 20 de junho de 2009.

_____. **Ordem informacional dialógica: mediação como apropriação da informação**. 2007. VIII ENANCIB, Salvador. Disponível em <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--159.pdf>>. Acesso em: 08 de julho de 2009.

RANDOM, M. **La pensée transdisciplinaire et le réel**. Édition Dervy, Paris, 1996.

ROBERTSON, R. **Nous vivons dans un monde glocalisé**. Disponível em <<http://www.lecourrier.ch.>>. Acesso em: 10 de junho de 2009.

ROMÃO, L. M. S. & PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: Editora DCL, 2006.

RUSSELL, B. **O elogio ao ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SERFATY-GARZON, P. **Dictionnaire critique de l'habitation et du logement**. Paris : Armand Colin, 2003. IN: PERROTTI, E.; PIERRUCINI, I. Saberes e fazeres na contemporaneidade. In: LARA, M.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P.(Org.). Informação e contemporaneidade: perspectivas. Recife: Néctar, 2007.

SEVERINO, A. J. **Educação e Transdisciplinaridade crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SILVA, C. **Roteiro de Vida e de Morte**. Editora Ática: São Paulo, 1982.

SOUZA, M. (org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

STEELE, P., MURPHY, J., RUSSIL, R. **It's a Deal: A Practical Negotiation Handbook**. England, Mc Grall-Hill, 1989.

TEIXEIRA C. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

VIRILIO P. **Estratégia da decepção**. São Paulo: Ed. Estação Liberdade, 2000.

_____ **Cibermundo: a política do pior**. Lisboa: Teorema, 2000.

WEIL, S. A Racionalização In: BOSI, E. (org). **Condição Operária e Outros Estudos sobre Opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

WINNICOTT, D. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

XIDIEH, O. **Semana Santa Cabocla**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1982.

PARTE E

Anexo A

ANEXO A

FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CENTRO EDUCACIONAL E CULTURAL KAFFEHUSET FRIELE

ENCONTROS DE CAPACITAÇÃO COM ESPECIALISTAS NO CCK (2005-2007)

Ricardo Azevedo - Novembro de 2006: o escritor permaneceu na Fazenda por três dias e conversou com os professores das duas escolas municipais rurais parceiras no Projeto Guia de Histórias, com os educadores do Centro Cultural e com todas as crianças e jovens das Escolas e da Fazenda Lambari.

Élie Bajard – Dezembro de 2006: o lingüista, especialista em aprendizagem de leitura e escrita, realizou três dias de oficinas com os professores das duas escolas municipais e com o educadores do CCK.

José Pacheco – Fevereiro de 2007: convidado pelo CCK, o educador e ex-diretor da Escola da Ponte (de Portugal) realizou palestra para todos os professores da rede municipal de Poços de Caldas e conversou com os educadores do CCK.

EVENTOS PARTICIPADOS EM SÃO PAULO

1. “Primeiro Encontro de Leitores e Literatura Infantil”: organizado pela A Cor da Letra e Ubaldo Livraria com apoio do Colégio Dante Alighieri, São Paulo – novembro 2005.
2. “Segundo Encontro de Leitores e Literatura Infantil”: organizado por A Cor da Letra, Livraria Ubaldo, Editora 34 em parceria com A.C.C.E.S. e Projeto Casulo - São Paulo – setembro de 2006.

3. “Encontro Internacional Literatura e Ação Cultural”: organizado pela A Cor da Letra, Expedição Vagalume e SESC/SP – São Paulo - Julho de 2007.

Em todas as vindas à São Paulo foram organizadas idas a museus, cinemas, restaurantes, parques, etc.

EVENTOS PARTICIPADOS EM POÇOS DE CALDAS (2005 E 2006)

1. Feira do Livro: organizada pela Prefeitura de Poços de Caldas – maio 2005.
2. Visita a Aldeia Indígena de Poços de Caldas – abril 2006.

ALGUMAS AÇÕES CULTURAIS ORGANIZADAS NO CCK (2005 – 2007)

Março de 2005 e 2006: A parceria com a Secretaria Municipal de Turismo de Poços de Caldas, viabilizou que o “Festival de Música nas Montanhas” fosse realizado na Fazenda Lambari, apresentando o “Concerto de Metais”.

Julho de 2005, 2006, 2007: Gincana de Férias: todo o mês de julho, férias escolares das crianças, os educadores do Centro Cultural organizam uma gincana cultural, com participação de crianças de todas as idades, jovens e adultos da Fazenda e região. O prêmio foi um passeio com piquenique em praça e espaço cultural da cidade de Poços de Caldas. Tanto a equipe vencedora quanto as demais participam.

Setembro de 2005: O *Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele* recebeu membros da *Oslo Camerata* (Noruega) que veio ao Brasil para se apresentar em Campinas e realizou um concerto com exclusividade na Fazenda.

Outubro 2005, 2006, 2007: Comemoração do aniversário do Centro Cultural. Nesta festa, ocorrem diversas apresentações culturais:

- Leitura de poemas, contação de causos e histórias regionais pelas crianças e jovens;

- Apresentação de peças teatrais elaboradas pelas crianças, educadores do CCK e professores da Escola Municipal José Avelino de Melo;
- Apresentações musicais: jogral e banda de fanfarra da Escola;
- Apresentação da equipe de crianças que fazem parte da oficina de aeróbica e dança do CCK;
- Apresentação das crianças e jovens do grupo de Capoeira;
- Convidados: Fallen Angels (banda de rock de Poços de Caldas), Grupo de Dança Folclórica Trançando as Pernas (Poços de Caldas), Roberto Tereziano (poeta mineiro), Cia. Ópera na Mala (São Paulo).

Walmir Cardoso (2005, 2006): Oficina de Astronomia organizada pelo físico convidado de São Paulo, que desenvolve proposta interativa com montagem de planetário e utilização de lunetas. Realizou por dois anos as oficinas para todos os moradores da Fazenda Lambari e região.