



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA

**A MEDIAÇÃO DA LEITURA:
O CASO DO CURSO SESC VEM LER**

Salvador
2012

MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA

**A MEDIAÇÃO DA LEITURA:
O CASO DO CURSO SESC VEM LER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa Produção, Circulação e Mediação da Informação, com o objetivo de obter o grau de mestre em Ciência da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Aida Varela Varela.

Salvador
2012

S581m Silva, Maria da Conceição

A mediação da leitura: o caso do curso SESC Vem Ler/
Maria da Conceição Silva. - - Salvador, 2012.

147 f.: il.

Orientadora: Aida Varela Varela.

Dissertação (Mestrado) – UFBA / Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2012.

1. Leitura. 2. Mediação da leitura. 3. Biblioteca. 4. Biblioteca e leitura. I. Varela, Aida Varela. II. Título.

CDD: 372.4

FOLHA DE APROVAÇÃO


MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA

A MEDIAÇÃO DA LEITURA: O CASO DO CURSO SESC VEM LER

Dissertação submetida à aprovação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência da Informação, Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Aida Varela Vãrela
Doutora em Ciência da Informação pela
Universidade de Brasília (UNB).
Profa. Orientadora (UFBA).


Sueli Bortolin
Doutora em Ciência da Informação pela
Universidade Estadual de Londrina.
Membro Externo (UEL).

Maria Isabel de Jesus Sousa
Doutora em Educação pela
Universidade Federal da Bahia.
Membro Interno (UFBA).

Salvador, 30 de agosto de 2012

Dedico este trabalho a todos os brasileiros que, mesmo diante de todas as dificuldades, insistem em fazer, promover e apreciar a Literatura.

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa olhar para trás. Olhar o caminho percorrido e reconhecer nele as pessoas que estiveram comigo.

Agradeço a Deus pela vida que me deu e que diariamente a renova. Por Ele ser o Todo-Poderoso e, ao mesmo tempo, ser minha companhia diária, inclusive nesta fase, possibilitando que eu a concluísse, contrariando todas as dificuldades e limitações que se apresentaram nesta trajetória.

Agradeço a minha família, que compreendeu minhas ausências e correrias. Em especial, sou grata as minhas mães, Laura e Cleonice, amáveis presentes de Deus que sempre acreditaram em mim e me alçaram para ser e ir além do que eu mesmo enxergava. Esse agradecimento se estende à tia Dalva, minha grande incentivadora desde a infância, no que se refere a ler e a estudar. Sou muito grata, ainda, a Adelaide, irmã, e amiga incrível que pensa em tudo e, sobretudo nos dias de conclusão do curso, pensou e fez muito para que eu concluísse esta empreitada.

Agradeço ao SESC por autorizar a realização da pesquisa, especialmente à Diretora Regional do SESC Bahia, Sra. Célia Maria da Conceição Batista, uma líder notavelmente atenta às questões de capacitação dos servidores. De igual forma agradeço à Diretora da Divisão de Orientação Social, Sra. Edeir Lopes Bahia Lemos e à Assessora de Recursos Humanos, Sra. Rita de Cássia Salles Rastely pelo apoio.

Sou grata ainda à Diretora Administrativa Financeira Sra. Sônia Maria de Souza Nascimento, sempre sensível às minhas solicitações quanto à modificação de horários de trabalho, indispensável para o desenvolvimento e conclusão do curso. Neste quesito, o agradecimento se estende ao Sr. Erivan Leite, Chefe da Seção de Pessoal.

Agradeço também ao Gerente do SESC Nazaré, José Antonio Silva Sá, um líder competente e compreensivo e que, com sua simplicidade para ver as situações, em muitos momentos, me ensinou a ver as dificuldades deste percurso com mais otimismo. Sou muito grata aos meus colegas de trabalho, em especial, às colegas e amigas Cláudia Matos, Edite Piedade e Luciana Oliveira, por me apoiaram, principalmente nos momentos em que precisei me ausentar.

Minha gratidão vai, também, para meus irmãos em Cristo, discípulos de Jesus, em Salvador, os quais me deram suporte em oração e palavras de estímulo. Em especial, agradeço a Neta, amiga e companheira que se manteve sempre ao lado, chorando e sorrindo comigo, uma vez que também é amante da arte literária. Valeu Neta!

Gratidão a Minie e Samuel, por compreenderem minha ausência nos encontros com a igreja, principalmente, na etapa final do curso.

Agradeço à minha orientadora professora Aida Varela, uma pesquisadora de admirável competência cognitiva. Sou grata, ainda, pelo acolhimento e dedicação dispen-

sados durante a disciplina Tirocínio Docente, alimentada por encontros extras para discussões inerentes à atuação de um docente.

Sou grata à professora Nanci Oddone, que sempre viu a dissertação pronta antes mesmo de mim. Obrigada pelo constante auxílio.

Às professoras Sueli Bortolin e Maria Isabel de Jesus Sousa, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora.

Sou grata aos colegas e companheiros de mestrado, Stella Dourado e Vinícios Menezes, por compartilharem comigo seus conhecimentos, suas vidas, sempre com uma dose generosa de carinho e atenção.

A Anderson Café, um companheiro atento, paciente, incansável doador de seus conhecimentos, suporte valioso para mim. Valeu, Anderson!

A Jovenilda, detentora de rara simplicidade e gentileza, sempre se lançando em se comunicar comigo, disponibilizando ajuda.

Meu agradecimento vai também para Cássio Custódio, amigo, irmão em Cristo que, pacientemente, contribuiu com seus conhecimentos em Excel para produção, organização e apresentação dos gráficos. Neste caso, agradeço também a Adelize, sempre solícita para atender minhas dúvidas nessa etapa.

Minha gratidão à Sônia Cordeiro, amiga presente, mesmo quando distante geograficamente.

Agradeço, ainda, aos professores e colegas do mestrado do ICI/UFBA com os quais tive contato e que, de alguma forma, contribuíram para este trabalho.

“Não te mandei eu?
Sê forte e corajoso; não temas, nem te
espantes, porque o SENHOR, teu Deus, é
contigo por onde quer que andares”.

Josué 1:9

RESUMO

Esta pesquisa trata da mediação da leitura na perspectiva de Vygotsky, criador da teoria sociointeracionista, que defende que o homem não nasce pronto, mas, precisa interagir com outros para se constituir e modificar o meio onde vive. Contempla os conceitos mediação, além de outros que compõem o arcabouço teórico de Vygotsky, tais como: Zona de Desenvolvimento Proximal, aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e apropriação. No contexto dos estudos que visam melhorar as competências leitoras, sempre surgem em pauta, os resultados de pesquisas sobre o leitor brasileiro que evidenciam um baixo índice de leitura, especialmente a literária, entre os jovens, principalmente por dificuldades de acesso às obras e a inexperiência destes, quanto às obras canônicas. Nessa conjuntura, optou-se por investigar as contribuições das atividades de mediação da leitura desenvolvidas pelo SESC Bahia no sentido de avaliar se estas propostas têm surtido efeito para a melhoria do quadro revelado nas pesquisas. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as contribuições do curso SESC Vem Ler para o aluno, quanto ao desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva (possível ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal) das obras literárias indicadas para o vestibular de universidades públicas de Salvador, nos anos de 2004 e 2005. Para isto, foram levantados os dados pessoais de alunos e professores, os quais foram convidados para a entrevista semiestruturada, tendo sido criados roteiros pré-testados e ajustados. Em seguida, a coleta dos dados, que foi realizada mediante gravação de arquivos de áudio e transcrição, com base em tabela de convenção adaptada. Os dados foram organizados, inicialmente, em matrizes, e, posteriormente, em gráficos, tabelas, quadros e citações selecionadas das falas dos entrevistados, visando análise. Os resultados revelaram que o curso SESC Vem Ler contribuiu para que os alunos desenvolvessem uma leitura reflexiva e crítica de obras literárias, indicadas para o vestibular, havendo indícios da ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal destes leitores, nos moldes da teoria criada por Vygotsky. Esta pesquisa apresentou, também, pontos positivos e negativos da atividade e benefícios do curso para a vida dos alunos, constituindo-se, deste modo, em subsídio, tanto para avaliação do SESC Vem Ler, quanto para a elaboração de atividades semelhantes desenvolvidas por bibliotecas do SESC e de outras instituições.

Palavras-chave: Mediação da leitura. Biblioteca. Leitura literária.

ABSTRACT

This research deals with the mediation of reading the perspective of Vygotsky, creator of the social interactionist theory, which holds that man is not born ready, but need to interact with others to establish and modify the environment where they live. Includes the concepts mediation, and others who make up the theoretical framework of Vygotsky, such as Zone of Proximal Development, learning, cognitive development and ownership. In the context of studies aimed at improving the skills readers, there are always at hand, the results of research into the Brazilian reader who show a low level of reading, especially literary, among young people, mainly because of difficulties of access to these works and inexperience , for the canonical works. At this juncture, we decided to investigate the contributions of the mediation activities of reading developed by SESC Bahia in order to assess whether these proposals have proven effective for improving the picture revealed in surveys. The objective of this research is to analyze the contributions of the course SESC Come Read to the student, as the development of critical reading and reflective (possible extension of Zone of Proximal Development) of literary indicated for the entrance exam of public universities in Salvador, in 2004 and 2005. For this, the personal data were collected from students and teachers, who were invited to the semi-structured interview, having been created itineraries pre-tested and adjusted. Then the data collection, which was performed by recording and transcribing audio files, table-based convention adapted. Data were organized initially into arrays, and later in charts, tables, charts and selected quotes from the interviews, in order to analyze The results revealed that the course SESC Come Read contributed to the students to develop a critical and reflective reading of literary works, indicated for the exam, there is some evidence of expansion of the Zone of Proximal Development of these readers, the molds created by Vygotsky's theory. This research also presented positive and negative points of activity and benefits of the course to students' lives, becoming thus a subsidy for both evaluating the SESC Come Read, and for the preparation of activities similar libraries developed by the SESC and other institutions.

Keywords: Mediation of reading. Library. Literary reading.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dimensões da leitura.....	23
Quadro 2	Desempenho do Brasil.....	29
Quadro 3	Serviços de infraestrutura do curso.....	83
Quadro 4	Estratégias de estudo	86
Quadro 5	Contribuições para a vida do aluno.....	91
Quadro 6	Repertório cultural.....	92
Quadro 7	Aspectos negativos apontados pelos respondentes.....	93
Quadro 8	Aspectos positivos apontados pelos respondentes.....	93
Quadro 9	Síntese dos indícios de transformação comportamental do aluno (Possível ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal.....	94
Quadro 10	Síntese analítica de trechos das falas dos professores/categoria.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Sexo dos participantes.....	79
Gráfico 2	Faixa etária da população na época do curso.....	79
Gráfico 3	Motivação para ingresso no curso.....	80
Gráfico 4	Aprovação no vestibular.....	81
Gráfico 5	Natureza da universidade.....	81
Gráfico 6	Frequência na biblioteca no SESC.....	82
Gráfico 7	Aplicação do conhecimento.....	85
Gráfico 8	Obras mais citadas.....	86

LISTA DE SIGLAS

AACR	<i>Anglo-American Cataloging Rules</i>
APA	Área de Proteção Ambiental
CNC	Confederação Nacional do Comércio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FECOMÉRCIO-BA	Federação do Comércio do Estado da Bahia
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NURC	Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TCU	Tribunal de Contas da União
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	DELINEAMENTO DA PESQUISA	19
2.1	PROBLEMA	19
2.2	PRESSUPOSTOS	20
2.3	OBJETIVOS	21
2.3.1	Geral	21
2.3.2	Específicos	21
3	LEITURA	22
3.1	OS SUJEITOS LEEM COM OS OLHOS, COM O PENSAMENTO, COM AS PALAVRAS...	22
3.2	LEITORES CRÍTICOS: REFLEXÕES ACERCA DA QUALIDADE DA LEITURA	25
3.3	A COMPETÊNCIA LEITORA NO BRASIL SEGUNDO AS PESQUISAS SOCIAIS	28
3.4	A LEITURA LITERÁRIA E A MEDIAÇÃO: CONSTRUINDO O CAMINHO.....	35
4	CONCEITOS CENTRAIS DE VYGOTSKY: REFERENCIAL TEÓRICO	39
4.1	VYGOTSKY: UMA VIDA BREVE, PORÉM, VALIOSA	39
4.2	PRINCIPAIS PILARES DA TEORIA DE VYGOTSKY	41
4.3	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	48
4.4	A MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	50
4.5	A MEDIAÇÃO NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	54
5	O SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – SESC	58
5.1	ORIGEM DA INSTITUIÇÃO	58
5.2	FINALIDADES E OBJETIVOS DO SESC	59
5.3	CLIENTELA E CAMPOS DE ATUAÇÃO INSTITUCIONAL	60
5.4	O SESC BAHIA	63
5.5	A BIBLIOTECA NO CONTEXTO SESC	64
5.5.1	A atuação da Biblioteca Central do SESC BAHIA	65
5.6	O CURSO SESC VEM LER	67
5.6.1	Origem e desenvolvimento do projeto	67
5.6.2	Estrutura de funcionamento	69

6	A MEDIAÇÃO DA LEITURA NO CURSO SESC VEM LER	72
6.1	METODOLOGIA	72
6.1.1	Caracterização da pesquisa	72
6.1.2	O universo da pesquisa	73
6.1.3	Procedimentos adotados para a coleta de dados	74
6.1.3.1	Técnicas e instrumentos	74
6.1.3.2	A organização e a análise dos dados	76
7	APRESENTAÇÃO DOS DADOS	79
7.1	SEÇÃO ALUNOS	78
7.1.1	Categoria 1: perfil sociobiográfico dos entrevistados	78
7.1.2	Categoria 2: contato com a biblioteca/estrutura do curso	82
7.1.3	Categoria 3: experiências com a leitura literária	84
7.1.4	Categoria 4: interação como fator de aprendizagem	87
7.1.5	Categoria 5: repertório literário e cinematográfico	92
7.2	SEÇÃO PROFESSORES	95
7.2.1	Categoria 1: estímulo à aproximação dos alunos das obras literárias..	95
7.2.2	Categoria 2: interação	98
7.2.3	Categoria 3: contribuições para a vida do aluno	100
8	ANÁLISE DOS DADOS	108
9	CONCLUSÃO	122
	REFERÊNCIAS	130
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	133
	APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS ALUNOS	138
	APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS PROFESSORES	145
	APÊNDICE C: OBRAS LITERÁRIAS E FÍLMICAS ESTUDADAS	146

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, especialmente nas últimas décadas, a mediação da leitura tem sido alvo de estudos na área de Ciência da Informação, com o intuito de investigar como esta pode contribuir para minimizar dificuldades referentes às competências e habilidades leitoras enfrentadas na sociedade brasileira.

Tais competências têm sido amplamente pesquisadas por organizações nacionais e internacionais dentre as quais se destacam a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no desenvolvimento da pesquisa *Programme for International Student Assessment* (PISA), no Brasil; o Instituto Pró-Livro com a pesquisa *Retratos da Leitura*; e o Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa, na realização da pesquisa *Indicador de Alfabetismo Funcional* (INAF). Os resultados destes estudos refletem a má-formação do leitor brasileiro, acentuadamente entre os jovens, quando se trata de habilidades e competências leitoras, o que indica a necessidade de investimentos em políticas integradas entre os governos federal, estadual e municipal para a formação do leitor.

Nesse contexto, acredita-se que seja importante o contato dos sujeitos com a Literatura, ao longo da vida, uma vez que os textos literários modelam a existência do ser humano mediante a experiência da realidade fictícia, além de propiciar reflexões na maneira como as linguagens destes sujeitos estruturam o mundo. Entretanto, sabe-se que tais efeitos dependem, também, das competências e habilidades leitoras de cada indivíduo, bem como de seus conhecimentos prévios.

Visto isso, observa-se que nos últimos anos, tem sido crescente o número de instituições que realizam atividades de mediação de leitura, porquanto, estas podem propiciar aos sujeitos subsídios para que eles ampliem suas associações cognitivas bem como alcancem emancipação intelectual.

Dentre as instituições de natureza privada que investem na promoção e no acesso à leitura está o Serviço Social do Comércio (SESC) que possui 341 unidades de informação da Rede SESC de Bibliotecas (bibliotecas, salas de leitura, bibliotecas do SESC Ler e caminhões-bibliotecas), distribuídas em todo o país. Além disso, essa instituição vem investindo cada vez mais em atividades de mediação da leitura literária.

Nesse contexto, nos últimos anos, o SESC Bahia, através de suas bibliotecas, desenvolveu atividades, tais como, sessões de histórias para adultos, círculos

de leitores, cursos etc. através principalmente, da biblioteca central, com a atuação dos bibliotecários da Instituição.

No ano de 2004, a bibliotecária, em conjunto com dois auxiliares de Biblioteca e estagiários de Biblioteconomia e Documentação lotados no SESC Nazaré passaram a observar, especificamente, um segmento do público leitor: eram os jovens que se preparavam para o vestibular. Percebia-se que eles se queixavam da quantidade de obras disponíveis bem como das dificuldades que tinham na leitura. Por este motivo, a biblioteca adquiriu novos exemplares, no intuito de atender melhor a este público.

A bibliotecária, todavia, continuou atenta à questão das dificuldades de leitura do público, entendendo que, sendo a biblioteca um organismo social não poderia ignorar as queixas dos leitores e, por isso, continuou observando o comportamento do público, à medida que refletia acerca do assunto. Em consequência disto, após discussões internas com a equipe, foi apresentada a proposta do curso SESC Vem Ler cuja pretensão era de contribuir para que o leitor desenvolvesse uma leitura crítica e reflexiva, ampliando, assim, a compreensão das obras indicadas para o vestibular de universidades públicas de Salvador.

Para tanto, foi construída, empiricamente, no setor, uma metodologia que viabilizasse o sucesso do trabalho e a equipe da biblioteca se mobilizou para criar um ambiente não apenas acolhedor para o aluno, mas favorável à aprendizagem. A metodologia previa o envolvimento de várias equipes que, direta e indiretamente, tinham contato com o aluno, desde a portaria do SESC Nazaré, passando pela Biblioteca, até a sala de aula. Aprovado, o curso teve início ainda em 2004 e teve uma segunda edição, em 2005, com ajustes oriundos de avaliações da primeira edição.

Embora, quase tudo estivesse funcionando conforme o previsto, a autora do projeto alimentava, naquele momento, novas inquietações acerca da atividade, tais como: o curso cumpriu os objetivos propostos? trouxe contribuições no sentido de aproximar os leitores e as obras literárias? o SESC Vem Ler alcançou resultados para além daquelas obras, para a vida dos alunos? qual a recepção do público quanto aos recursos utilizados? e a metodologia utilizada na atividade, atendeu o alcance dos objetivos?

Essas e outras indagações motivaram a realização da pesquisa no Mestrado em Ciência da Informação, no ano de 2010, cuja trajetória partiu do empírico ao teórico, ao investigar a atividade de mediação SESC Vem Ler.

O início da pesquisa foi marcado por uma busca na literatura com o objetivo de investigar um teórico que tratasse da aprendizagem através da mediação, tendo sido selecionado Vygotsky, psicólogo russo criador da teoria sociointeracionista que tem no seu cerne a afirmação de que o aparato biológico é importante para o desenvolvimento do homem, entretanto, não é suficiente, que o homem precisa se relacionar com outros e com o meio para se constituir, aprender e construir.

Nesse contexto, esta pesquisa se propôs a colaborar para ampliar os estudos sobre atividades de mediação da leitura desenvolvidas por bibliotecas, ao investigar as contribuições do curso SESC Vem Ler, a partir da perspectiva dos alunos e, também, dos professores que ministraram as aulas. Acredita-se que pesquisas desta natureza podem colaborar para avaliar as reais contribuições das atividades de mediação, apresentando subsídios para o SESC bem como para outras instituições que, através de suas bibliotecas, promovem atividades desta natureza. Além disso, considera-se que esta pesquisa ratifica a importância dos estudos de mediação da leitura literária, no âmbito da Ciência da Informação, bem como ressalta a importância da atuação das bibliotecas e do profissional bibliotecário.

Nesse sentido, o problema desta pesquisa envolve o curso SESC Vem Ler, desenvolvido nos anos de 2004 e 2005, na Unidade SESC Nazaré, cujo programa tratou das obras literárias indicadas para o vestibular de universidades públicas de Salvador e teve a pergunta de partida delineada da seguinte forma: o curso SESC Vem Ler contribuiu para que os alunos desenvolvessem uma leitura reflexiva e crítica de obras literárias, com a possível ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal nos moldes da teoria criada e desenvolvida por Vygotsky?

Por conseguinte, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as contribuições do curso SESC Vem Ler para o aluno, quanto ao desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva (possível ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal) das obras literárias indicadas para o vestibular de universidades públicas de Salvador, nos anos de 2004 e 2005.

Considerando-se as características do fenômeno investigado, desenvolveu-se uma pesquisa de tipo exploratória e descritiva aplicando métodos quantitativos e qualitativos, objetivando levantar, identificar e analisar as contribuições do curso SESC Vem Ler para a vida de seus egressos. Assim, visando alcançar estes objetivos, definiu-se como ponto de partida ouvir os alunos e, posteriormente, os professores, através de entrevistas semiestruturadas as quais foram gravadas em ar-

quívos de áudio e depois transcritas, com base em tabela de convenção construída e adaptada, tendo como parâmetro o Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (NURC), na Bahia, sendo, além disto, consultados sistemas empregados em pesquisas científicas semelhantes.

Logo, o leitor encontrará nesta dissertação nove capítulos assim distribuídos:

Este primeiro capítulo apresenta a introdução sobre o tema investigado, bem como seu contexto, além da justificativa para a sua realização e a organização dos capítulos da dissertação.

O segundo traz o delineamento lógico da pesquisa e visa apresentar informações precisas acerca do problema, dos pressupostos e dos objetivos.

No terceiro capítulo, que apresenta uma revisão de literatura, esboçam-se os temas leitura, leitura literária, competências leitoras, assim como alguns aspectos dos resultados das pesquisas PISA, Retratos da Leitura e INAF, pertinentes ao Brasil. Traz, ainda, a atuação das bibliotecas no desenvolvimento de atividades de mediação da leitura.

O quarto capítulo traz o referencial teórico deste estudo, isto é, os conceitos centrais de Vygotsky, tendo em vista que este estudioso apresenta fundamentos científicos que permitem uma análise dos dados empíricos coletados.

No quinto capítulo, é delineado um breve perfil do SESC, isto é, sua origem, finalidades, clientela e a atuação da instituição, além do panorama do trabalho desenvolvido pelo SESC Bahia, inclusive nas bibliotecas. Dele consta, ainda, a descrição do curso SESC Vem Ler, entendendo-se que tais informações podem contribuir para que o leitor conheça o contexto do fenômeno investigado.

Em seguida, no sexto capítulo, que traz a metodologia adotada na pesquisa, expõe-se o caminho percorrido para a sua execução mediante a utilização de etapas, como exigido no campo científico – a caracterização da pesquisa, o universo, os procedimentos adotados para a coleta de dados, as técnicas e instrumentos –, bem como se procede à organização, ao tratamento e à análise dos dados.

Logo depois o leitor encontra o sétimo capítulo contendo a apresentação dos dados, organizados e dispostos por tabelas, quadros, gráficos e citações selecionadas das falas dos entrevistados. Por conseguinte, encontram-se no oitavo capítulo, os dados analisados à luz da teoria de Vygotsky.

Finalmente, no nono capítulo, encontram-se as principais conclusões desta pesquisa. Logo após, dispõem-se as referências utilizadas na construção deste estudo, assim como, os anexos e apêndices desta investigação.

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Preparou-se este capítulo com o objetivo de explicar os pontos centrais da pesquisa conforme disposição a seguir:

2.1 PROBLEMA

No contexto dos estudos que visam melhorar as competências leitoras, sempre surgem em pauta os resultados de pesquisas sobre o leitor brasileiro que evidenciam um baixo índice de leitura, especialmente, a literária, entre os jovens. Os resultados mostram, também, que os índices são ainda menores quando entram em cena as obras canônicas. Em meio a outros aspectos, percebe-se que tal situação decorre de várias causas, dentre elas, as dificuldades de acesso às obras, a inexperiência e a resistência destes jovens no que se refere ao contato com elas.

Nessa conjuntura, o problema investigado por esta pesquisa está voltado para as atividades de mediação da leitura desenvolvidas pelo SESC, no sentido de avaliar se estas propostas têm surtido efeito na melhoria deste quadro e envolve, especificamente, o curso SESC Vem Ler, realizado nos anos de 2004 e 2005, pelo SESC Bahia, através da Biblioteca Central dessa instituição.

Assim, sendo, o problema desta pesquisa está delineado da seguinte forma: o curso SESC Vem Ler contribuiu para que os alunos desenvolvessem uma leitura crítica e reflexiva de obras literárias, com a possível ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal¹, nos moldes da teoria criada e desenvolvida por Vygotsky?

¹ Para Vygotsky (2010), há duas zonas de desenvolvimento cognitivo. São elas: Zona de Desenvolvimento Real que se trata das atividades que o sujeito pode realizar de modo independente e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo e o seu nível de desenvolvimento proximal ou potencial. No contexto desta pesquisa, consideramos como possível a ampliação da ZDP, o desenvolvimento dos leitores no processo de leitura de obras literárias, com a assistência de outros leitores mais experientes, neste caso, colegas e professores do curso SESC Vem Ler, com a intenção que o sujeito aprendiz pudesse alcançar o melhor de si, quanto à leitura e compreensão das obras.

2.2 PRESSUPOSTOS

Na perspectiva de Vygotsky², o homem precisa de outros para se constituir, aprender e construir conhecimentos. Neste sentido, todas as funções psicológicas superiores, isto é, linguagem (oral e escrita), pensamento, imaginação, atenção, capacidade de planejamento, percepção, formação de conceitos etc. se originam e se desenvolvem nas relações sociais, convertendo-se, posteriormente em funções mentais. Considerando esta argumentação, entende-se que as atividades de mediação da leitura podem exercer um papel fundamental no processo de aprendizagem, no desenvolvimento das competências e habilidades leitoras dos sujeitos sociais, aqui considerados leitores. Assim, esta pesquisa parte de cinco pressupostos.

O primeiro deles considera que o fato de os leitores terem participado do curso SESC Vem Ler, contribuiu para que eles desenvolvessem uma leitura crítica e reflexiva das obras literárias indicadas para o vestibular de universidades públicas de Salvador, no período de 2004 e 2005, sendo possível que eles pudessem ter alcançado a Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme defendeu os estudos de Vygotsky.

O segundo pressuposto pondera que o curso SESC Vem Ler contribuiu para que os alunos fossem exitosos na prova de Língua Portuguesa no exame vestibular e, conseqüentemente, para a sua aprovação no vestibular de universidades públicas de Salvador.

O terceiro parte da noção de que os alunos participantes dessa atividade de mediação sofreram modificações em seus hábitos culturais, para além da Literatura.

O quarto pressuposto tem como premissa a possibilidade de esta pesquisa apresentar e analisar informações úteis, tais como pontos positivos e negativos, constituindo-se em subsídios tanto para a avaliação do SESC Vem Ler, quanto para a elaboração de atividades semelhantes desenvolvidas por bibliotecas do SESC e de outras instituições.

O quinto e último pressuposto considera que o curso obteve êxito como atividade de mediação, cumprindo seu objetivo principal, isto é, “fornecer subsídios

² Em decorrência das várias traduções das obras de Vygotsky há diferentes modos de grafia do seu nome, dependendo da fonte bibliográfica utilizada. Assim, optou-se em manter em toda a dissertação a grafia original russa, resguardando nas referências bibliográficas, a forma adotada em cada uma delas.

teóricos aos alunos para melhor compreensão de obras literárias e filmicas, auxiliando-os, à preparação para seleção do exame vestibular de Universidades públicas”.

Dessa forma esses pressupostos engendrados no desenvolvimento de todas as etapas desta pesquisa, sofreram influências dos conceitos de Vygotsky, e nesse contexto, foram submetidos à análise sendo confirmados ou refutados.

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Geral

Analisar as contribuições do Curso SESC Vem Ler, para o aluno, quanto ao desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva (possível ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal) das obras literárias indicadas para o vestibular de universidades públicas de Salvador, nos anos de 2004 e 2005.

2.3.2 Específicos

- Levantar as contribuições do curso SESC Vem Ler que levaram os alunos a compreender melhor as obras literárias indicadas para o vestibular dos anos 2004 e 2005, em universidades públicas de Salvador.
- Examinar se o SESC Vem Ler colaborou para a inclusão cultural dos alunos, promovendo o acesso às informações que favorecessem a construção de novos saberes e ampliação do repertório literário.
- Apresentar aspectos positivos e negativos do curso, a partir das informações coletadas com os alunos e professores, considerando a possibilidade dessas informações se constituírem em subsídio, tanto para avaliação quanto à criação de atividades de mediação semelhantes, desenvolvidas por bibliotecas do SESC e por outras instituições.

3 LEITURA

Este capítulo apresenta algumas reflexões acerca da leitura e, por ser esta uma atividade multifacetada, para viabilizar o desenvolvimento desta pesquisa, definiu-se abordá-la apresentando algumas concepções de teóricos, de estudiosos que a consideram como um processo dialógico, caracterizado pela relação entre leitor, texto e autor.

3.1 OS SUJEITOS LEEM COM OS OLHOS, COM O PENSAMENTO, COM AS PALAVRAS...

A leitura existe na história da humanidade, desde que o homem percebeu a necessidade de se comunicar, de expressar suas vivências, por intermédio da linguagem. No decorrer desta história, de acordo com Koch (1997), a linguagem adquiriu três concepções: 1) como representação do pensamento e espelho da mente; 2) como ferramenta de comunicação; e 3) como ação e interação.

Na primeira concepção, a linguagem seria como um espelho, ou seja, útil para representar o mundo, a realidade dos indivíduos, bem como o que eles pensam sobre esta realidade. Nesta perspectiva, o conhecimento existente na mente dos indivíduos não é considerado elemento contribuinte para a constituição do indivíduo.

A segunda concepção analisa a linguagem como ferramenta de comunicação, que funciona apenas como transmissora de informações do emissor para o receptor, da codificação e decodificação da linguagem.

Ao se analisar a terceira concepção, observa-se que a linguagem é considerada como ação e interação, elemento indispensável no processo de construção do conhecimento. Amparada na teoria de Vygotsky (2010), esta percepção reputa a linguagem como preponderante instrumento de mediação semiótica que viabiliza a internalização das funções psicológicas superiores. Visto isto, percebe-se que esta concepção é a mais apropriada para este estudo, uma vez que, neste contexto, a linguagem vai além de uma ferramenta de comunicação, constituindo-se como uma atividade intersubjetiva, partilhada entre os interlocutores em que o outro é componente central.

No que tange à concepção de leitura, Bakhtin (2003) contrariou a dimensão monológica predominante da época, pois, conforme Vygotsky, ele entendia o

psiquismo do indivíduo como formado por meio do material semiótico e, por essa razão, concentrou suas investigações nos aspectos envolvendo mente (*self*) e mundo, assim como mente (*self*) e o outro. Segundo Bakhtin, no cenário da construção da consciência há diversas vozes engendradas nos tecidos sociais, institucionais e culturais. Atividade complexa e multifacetada, a leitura se desenvolve em várias diretivas e, para Thérien³ (apud JOUVE, 2002), se constitui em uma atividade muito abrangente que envolve cinco dimensões (Quadro 1).

Quadro 1 – Dimensões da leitura

N°	PROCESSO	DESCRIÇÃO
1	Neurofisiológico	A leitura se torna um ato aparente, físico, pois se dá mediante o funcionamento do aparelho visual e de distintas funções do cérebro.
2	Argumentativo	É caracterizado por ambicionar modificar o comportamento do destinatário, uma vez que o texto é resultado de uma vontade criadora, incluindo-se os textos ficcionais. Todavia, o leitor deve ter um posicionamento que lhe permita definir se quer ou não a posição argumentativa do autor.
3	Afetivo	Caracterizado por suscitar emoções, podendo influenciar na afetividade do leitor, este processo está na base das leituras de ficção. Segundo Jouve, o charme da leitura em grande parte advém das emoções. Não raro, os leitores são surpreendidos por admirar ou odiar personagens, criando uma relação de afeto. Sendo assim, “Mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral”. (JOUVE, 2002, p. 21).
4	Simbólico	Neste caso, invariavelmente a leitura interage com a cultura e os sistemas de domínio. A dimensão simbólica da leitura se estabelece e age nos modelos do imaginário coletivo independentemente de ser aceita ou não, uma vez que o sentido é fixado no plano imaginário de cada sujeito, que inserido na coletividade acaba compartilhando com outros sujeitos do grupo do qual faz parte. Acrescenta-se ainda que “O sentido no contexto de cada leitura é valorizado perante os outros objetos do mundo com os quais o leitor tem uma relação” (THÉRIEN apud JOUVE, 2002).
5	Cognitivo	O leitor empreende um esforço para abstrair significados, das palavras, bem como e grupos de palavras. Envolvido na história, o leitor evolui na leitura do texto, conforme ocorre na leitura de tramas policiais ou de suspense chegar ao fim da trama, constituindo-se conhecimentos então numa atividade cognitiva que garante seu rápido progresso na história, como ocorre na leitura de romances policiais ou aventuras. Nesta dimensão, a leitura exige que o leitor tenha prévios, o mínimo de competência para que a leitura continue.

³ Cf. THÉRIEN, Gilles. Pour une sémiotique de la lecture. *Protée*, v. 18, n. 2, 1990.

Segundo Coll et al. (1999), conhecimentos prévios são o conjunto de conceitos que cada sujeito leva consigo, são conhecimentos que ele já tem sobre os conteúdos que se propõe a aprender. Para o estudioso, “as mentes dos alunos estão bem longe de parecerem ‘lousas limpas’”. Desta maneira, considerando este conceito, percebe-se que, dependendo da composição destes conhecimentos, há uma variação no processo de aprendizagem de leitura em cada leitor.

Retomando o percurso realizado pelo leitor perpassando as dimensões da leitura, Manguel assim as sintetiza:

Para extrair uma mensagem desse sistema de sinais brancos e pretos, apreendo primeiro o sistema de uma maneira aparentemente errática, com olhos volúveis, e depois reconstruo o código de sinais mediante uma cadeia conectiva de neurônios processadores em meu cérebro, cadeia que varia de acordo com a natureza do texto que estou lendo e impregna o texto com algo – emoção, sensibilidade física, intuição, conhecimento, alma – que depende de quem sou eu e de como me tornei o que sou. (2002, p. 54).

Assim, considerando que o desenvolvimento desta pesquisa se pauta na leitura como processo cognitivo, convém retomar o diálogo com Bakhtin (1981, 2003) para quem a leitura se constitui em um processo interativo entre autor, leitor e as várias vozes que eles representam propiciando, por conseguinte, construção e reconstrução de significados e gerando um processo ativo que constitui os sujeitos e confere vida à linguagem.

Na perspectiva da Ciência da Informação, Gomes enriquece a discussão ao afirmar que “[...] como ação humana, a leitura é movida por intencionalidades e marcada pelas potencialidades do leitor, implicando nas lacunas de interpretação, inerentes aos processos humanos” (2008, p. 11).

Nesse contexto, percebe-se que, ao imergir no texto, o leitor adentra um contexto social apresentado pelo autor, “procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões [...]” (KLEIMAN, 2002, p. 65) e, para que este processo seja realizado, o sujeito precisa acionar suas vivências, usar seus conhecimentos prévios, pois é deste modo que ele os reconstrói, refaz a visão de si mesmo e do mundo, uma vez que, a “leitura é um processo de construção do leitor” (CHARTIER, 1990, p. 61).

Álvarez Zapata e Naranjo Vélez, pesquisadores colombianos, que se dedicam às questões inerentes à Biblioteconomia e à Leitura ampliam esta discussão, afirmando que a leitura é uma prática social:

La lectura es una actividad compleja que cumple funciones cognitivas, sociales, emocionales, afectivas, lúdicas y recreativas, que como práctica social y cultural le permite al hombre adquirir conocimientos, retroceder en el tiempo, descansar y recrearse. También contribuye al enriquecimiento de la conversación y la escritura, orienta al lector hacia la reflexión y moldea algunas de sus aptitudes. **Factores socioeconómicos, culturales, físicos, psicológicos, cognoscitivos y lingüísticos intervienen en la lectura, que muestra la necesidad de un lector activo, que tenga claridad en los conocimientos previos que posee y en los propósitos de lo que pretende alcanzar.** (2003, p. 17, grifo nosso).

Analisando a argumentação da pesquisadora, compreende-se que não basta aos sujeitos ter o texto em mãos, tampouco é simples percorrer desde o processo neurofisiológico ao cognitivo, sobretudo no Brasil, por motivos que serão discutidos um pouco mais adiante. Respeitando-se o tempo e a história de cada leitor, a concretização deste processo requer que o leitor utilize seus conhecimentos prévios, tanto textuais como de mundo, lembrando que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2006, p. 11).

Como prática da sociedade, “saber ler e escrever tornou-se condição básica de participação na vida social, política, econômica e cultural do país”, todavia, é preciso ter condições materiais para ser leitor (ABREU, 2001, p. 157).

Portanto, ao aceitar o convite do autor à leitura, uma atividade cognitiva complexa, o leitor tem um caminho a percorrer tendo em vista dialogar com o autor, aceitando ou refutando suas argumentações.

3.2 LEITORES CRÍTICOS: REFLEXÕES ACERCA DA QUALIDADE DA LEITURA

Leitura e compreensão são conceitos estritamente relacionados nesta pesquisa, devido à natureza do objeto investigado. Para o aluno do curso SESC Vem Ler, ler criticamente as obras literárias indicadas para o vestibular de universidades públicas se tornou um objetivo, uma meta a ser alcançada. Neste sentido, é

imprescindível entender a relação entre esses dois conceitos e, para isto, comparar-se o processo de leitura, com a edificação de um prédio.

O processo da leitura pode ser comparado à construção de um prédio (Cunningham *et al.*, 1981). O escritor é o arquiteto; o texto é a planta; o leitor é o construtor; o processo da compreensão é a construção do prédio; o produto da compreensão é o prédio pronto. O que acontece entre a apresentação da planta e o prédio pronto depende do conhecimento prévio do construtor, presumido pelo arquiteto. Este conhecimento presumido deve incluir não apenas familiaridade com diferentes tipos de construção e suas características distintivas, mas também a capacidade de inferir da planta todos os detalhes pertinentes que não foram explicitamente mostrados. Este conhecimento é o que pode ser definido como esquema. (LEFFA, 1996, p. 25).

Percebe-se que o autor reafirma a necessidade que o leitor seja proficiente, aplicando ao texto seus conhecimentos prévios, conforme já afirmado anteriormente. Ele explicita não somente os pré-requisitos necessários para um leitor crítico, mas a necessidade de que eles sejam conjugados para que haja êxito no processo de leitura. Assim, compreender pode parecer mais complexo que produzir, uma vez que a atividade de compreensão requer que o interlocutor negocie significados, desvele sentidos implícitos, aspectos contidos nas entrelinhas.

Nesse contexto, cabe esclarecer que a compreensão que, cada leitor pode obter não está sujeito apenas ao texto que tem em mãos, mas “[...] depende muito de outras questões, próprias do leitor [...], dentre as quais: o conhecimento prévio [...], os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura” (SOLE, 1998, p. 40).

De acordo com Perrenoud (2001), “competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Independentes, porém, complementares, competência e habilidade são aspectos entrelaçados. Infere-se que a competência pode ser entendida como o saber fazer e a habilidade diz respeito a como os sujeitos articulam estratégias e recursos, como adotam procedimentos com o objetivo de resolver problemas.

No que se refere à área da leitura, a competência se manifesta por meio de habilidades consolidadas através de esquemas de ações, tais como observar, analisar, relacionar e finalizar. As competências obtidas a partir de experiências de

leitura possibilitam que os leitores adquiram um repertório de estratégias de leitura, as quais são definidas como ações mentais que ampliam a compreensão de textos.

Visto isso, percebe-se que a sociedade contemporânea, especialmente os segmentos educacionais bem como o mercado de trabalho vem chamando à cena um ator social: o leitor crítico e reflexivo. Mas quem é mesmo este sujeito?

É o sujeito que utiliza competências e habilidades leitoras, isto é, vai além da decodificação de sinais, mergulha no texto para além da superficialidade, interagindo com ele e que, no ato da leitura, tem como objetivo principal posicionar-se frente ao texto. O pesquisador brasileiro Ezequiel Theodoro da Silva, afirma que ser um leitor crítico:

[...] significa adentrar um texto com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social a que esse texto remete e chegar ao cerne do projeto de escrita do autor. Mais especificamente, o leitor crítico deseja compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto. Daí os procedimentos de peneiramento, as atitudes de reflexão e questionamento e os processos de julgamento que são típicos da criticidade em leitura. De uma leitura crítica quase sempre resulta uma avaliação de mérito chegar às entranhas de um texto é, ao mesmo tempo, penetrar nas entranhas dos fenômenos da realidade na medida em que mundo e linguagem não são entidades separadas. (SILVA, 2002, p. 28).

Sabendo da importância da leitura para a vida dos sujeitos sociais, bem como da importância das competências e das habilidades leitoras, convém trazer à pauta o desempenho da população brasileira quanto ao contato com a leitura.

Como introdução ao próximo subcapítulo, que abordará pesquisas acerca das competências leitoras no Brasil, cabe aqui trazer uma observação de Meirelles (2012):

[...] a crescente inserção das camadas populares em estabelecimentos de ensino no Brasil, proporcionadas pelas políticas públicas de universalização da educação formal, revela um panorama de desigualdade quanto aos níveis de leitura dos discentes: são alarmantes os percentuais de que avançam do primeiro para o segundo ciclo do Ensino Fundamental sem portar as devidas competências leitoras. Assim, as práticas, lastreadas na constituição de projetos de leitura, de alguma maneira, devem se ocupar em ensinar propriamente a ler, para depois buscarem formar leitores competentes de textos diversos e, por consequência, de leitores de Literatura.

3.3 A COMPETÊNCIA LEITORA NO BRASIL SEGUNDO AS PESQUISAS SOCIAIS

Com o objetivo de ampliar as reflexões no que diz respeito ao objeto de investigação desta pesquisa, aqui se apresenta e discute alguns resultados de pesquisas publicadas, nacional e internacionalmente, com relação às competências leitoras, preservadas as devidas proporções.

Constam dessa abordagem as seguintes entidades: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – *Programme for International Student Assessment* (PISA), em português, traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Alunos; Instituto Pró-livro – Retratos da Leitura no Brasil; e o Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa – Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF).

Segundo a OCDE, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), representa o compromisso dos governos dos países-membros desta Organização⁴ de monitorar os resultados dos sistemas educacionais em termos de realizações dos estudantes em uma estrutura internacional comum. Criado em 1997, pela OCDE, essa pesquisa se propõe também a coletar informações básicas para a elaboração de indicadores contextuais, que possibilitem relacionar o desempenho dos alunos a variáveis, socioeconômicas, demográficas e educacionais. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A pesquisa é realizada trienalmente através da aplicação de questionários específicos direcionados aos alunos e às escolas. Avalia o domínio de conhecimentos e habilidades dos jovens necessários à fase adulta, especificamente em três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, sendo que em cada edição do programa, há maior ênfase em uma dessas áreas.

Em 2000, o foco era a Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. Em 2009, o PISA começou um novo ciclo, enfatizando novamente a Leitura; em 2012 a ênfase foi Matemática, tendo como inovação, a aplicação de uma prova

⁴ Os países-membros da OCDE são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. A Comissão das Comunidades Europeias participa do trabalho da OCDE.

eletrônica. De acordo com a OCDE, haverá dois modelos de aplicação: nas 646 escolas do Modelo A serão aplicadas as provas escritas de Leitura, Matemática e Ciências em até 35 estudantes; nas 256 escolas do Modelo B serão aplicadas em até 35 estudantes por escola, sendo que estes responderão a provas de Leitura, Matemática e Ciências e, destes, 20 responderão ainda à avaliação eletrônica. Em 2015, o PISA terá Ciências como foco.

A OCDE considera alfabetização em leitura como a capacidade de um sujeito empregar e compreender textos escritos além de refletir sobre eles, o que possibilita o desenvolvimento de conhecimentos e o potencial desse sujeito para que o mesmo participe ativamente da sociedade.

O quadro 2, disposto logo abaixo dispõe dos resultados do desempenho dos brasileiros, desde o ano 2000.

Quadro 2 – Desempenho do Brasil - Resultado por área de conhecimento

ANO	DISCIPLINAS		
	Leitura	Matemática	Ciências
2009	412	386	405
2006	393	370	390
2003	403	356	390
2000	396	334	375

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2010, p. 6).

Embora o Brasil tenha avançado, considerando-se os resultados obtidos no ano de 2000, quando o país participou, pela primeira vez do exame, os resultados obtidos em 2006 e 2009 são sofríveis.

Nesse sentido, é oportuno lembrar que de acordo com a literatura, a atividade de leitura deve começar na infância e avançar gradativamente, constituindo assim, o leitor. Sendo assim, as posições alcançadas pelo Brasil nesse exame parecem refletir que, embora o público investigado pelo PISA seja adolescente, o início do problema da formação do leitor está na infância.

Iniciando a discussão sobre a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro observa-se que é a única, em âmbito nacional, e tem como objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Segundo o Instituto, é a

contribuição do mercado editorial para, a partir de um vasto diagnóstico, incentivar reflexões e, conseqüentemente, novas intervenções, visando melhorar os atuais indicadores referentes ao comportamento do leitor da população brasileira. Desde o ano de 2001, quando foi lançado, o estudo constitui uma referência em relação ao comportamento leitor no país. Os principais objetivos desta pesquisa são medir intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira, com base em entrevistas. Seus resultados são amplamente divulgados e orientam estudos, projetos e a implantação de políticas públicas do livro e leitura no país. O critério para ser considerado leitor é ter lido pelo menos um livro nos últimos três meses.

Sua última edição foi realizada entre junho e julho de 2011, quando foram entrevistadas mais de 5 mil pessoas em 315 municípios. Os resultados divulgados em julho de 2012 revelaram que o brasileiro lê, em média, quatro livros por ano e que apenas metade da população pode ser considerada leitora.

De acordo com o levantamento, o Brasil tem hoje 50% de leitores ou 88,2 milhões de pessoas, uma categoria composta por aqueles indivíduos que leram pelo menos um livro nos últimos três meses, inteiro ou em partes. Dentre as mulheres, 53% são leitoras, índice maior do que o verificado entre os entrevistados do sexo masculino (43%).

Esta edição diagnóstica que o brasileiro tem ciência da importância da leitura para prosperar na vida, entretanto, continua considerando a atividade desinteressante. Dentre aqueles que participaram da pesquisa, 64% concordaram totalmente com a afirmação de que “ler bastante pode fazer uma pessoa vencer na vida e melhorar sua situação econômica”, todavia 30% disseram não gostar de ler, 37% gostam um pouco e 25% gostam muito.

Apurou-se, ainda, que, entre os entrevistados não leitores, a principal razão alegada para não ter lido nos últimos meses foi a “falta de tempo”, apontada por 53% dos entrevistados. No topo da lista aparecem também justificativas como “não gosto de ler” (30%) ou “prefiro outras atividades” (21%).

A partir de uma análise dos principais resultados desta pesquisa percebe-se que a falta de proximidade com a leitura é uma questão cultural da sociedade brasileira, um aspecto também observado pelo PISA, embora este último investigue apenas jovens.

Os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil apontam, ainda, que o brasileiro associa leitura à obrigação e não a uma atividade de lazer, evidenci-

ando também o pouco contato com a Literatura. Quando perguntados sobre qual o significado que a leitura teria para cada um, mais de 60% responderam que ler é uma “fonte de conhecimento para a vida”, é “fonte de conhecimento para atualização profissional” (41%) e “fonte de conhecimento para a escola” (35%).

Nesse contexto, pode-se inferir que a sociedade brasileira não tem a leitura como um valor social, conforme as reflexões desenvolvidas neste capítulo. A pesquisa evidencia ainda que o contato com a leitura está relacionado à frequência escolar. Dentre os que estudam, estão apenas 16% do total da população de não leitores. Até mesmo dentre os entrevistados considerados leitores, a média de obras lidas é 1,4, para quem não está estudando, ante 3,4, para quem estuda, levando-se em consideração os últimos três meses.

Neste sentido, embora seja evidente que a questão das dificuldades da leitura no Brasil não seja exclusiva do âmbito da escola, entende-se que esta instituição precisa incentivar que seus alunos se aproximem da leitura para além da fronteira da obrigação, para a vida.

Para a representante do Ministério da Cultura, Maria Antonieta Cunha, pesquisadora e docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), as escolas e as bibliotecas, mencionadas na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, como locais desinteressantes pelos entrevistados necessitam ter bons mediadores de leitura, tendo em vista contribuir para a mudança deste quadro.

No cenário de pesquisas educacionais no Brasil, há também o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), criado em 2001, pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, que se constitui em um indicador que afere os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta e cujo objetivo é disponibilizar à sociedade informações sobre habilidades e práticas de leitura, escrita e de matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de forma que incentive o debate público, estimulando as iniciativas da sociedade civil no que se refere a auxiliar no processo de formulação de políticas nas áreas de educação e cultura.

O INAF avalia habilidades de leitura, escrita e matemática, classificando os participantes em quatro níveis de alfabetismo: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno, sendo os dois primeiros níveis considerados como analfabetismo funcional. A realização da pesquisa se dá por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra nacional de 2.000 pessoas, representativa de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64

anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. No caso da edição de 2011, o período de coleta de dados ocorreu entre dezembro de 2011 e abril de 2012.

O INAF caracteriza os quatro níveis de alfabetismo da seguinte forma:

- **Analfabetismo:** corresponde à condição daqueles que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
- **Nível Rudimentar:** corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.
- **Nível Básico:** as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações, mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando às operações requeridas que envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
- **Nível Pleno:** classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Neste indicador, selecionou-se os dados referentes aos níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos, por escolaridade, pelo fato de este se correlacionar e complementar com dados discutidos tanto do PISA, quanto da Pesquisa Retratos do Brasil. Nesta perspectiva, apresenta-se na Tabela 1, o efeito da escolaridade no alfabetismo, uma vez que também nas edições anteriores, os resultados do INAF 2011 demonstram a escolarização como o principal fator de explicação dos níveis de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos.

Tabela 1 – Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade
(em %)

NÍVEIS	ATÉ ENSINO FUNDAMENTAL I		FUNDAMENTAL II		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR		
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	
BASES	797	536	555	476	481	701	167	289	
Analfabeto	30%	21%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	
Rudimentar	44%	44%	26%	25%	10%	8%	2%	4%	
Básico	22%	32%	51%	59%	42%	57%	21%	34%	
Pleno	5%	3%	22%	15%	49%	35%	76%	62%	
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	73%	65%	27%	26%	10%	8%	2%	4%
Básico e Pleno	Funcionalmente alfabetizados	27%	35%	73%	74%	90%	92%	98%	96%

Fonte: Instituto Paulo Montenegro. INAF. (2011, p. 11).

A partir da análise da Tabela 1, constata-se que há progressos nos níveis de alfabetismo do grupo que cursou a primeira etapa do ensino fundamental: a proporção de analfabetos funcionais caiu de 73% para 65% durante esta década. Segundo o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, é provável que este avanço tenha ocorrido devido a uma maior permanência das pessoas na escola (pe-lo menos até a 4ª série ou 5º ano), assim como à possibilidade de acesso a programas educativos não escolares, com alguma eficácia, ou ainda, por encontrarem mais oportunidades para exercer e desenvolver suas habilidades. Considerando estas possibilidades, percebe-se a importância do desenvolvimento de atividades não escolares para o desenvolvimento dos sujeitos sociais.

Dentre os indivíduos que cursaram o Ensino Fundamental II, observa-se que permanecem estáveis na proporção de analfabetos funcionais ao longo da década (entre 27% e 26%). Todavia, constata-se uma queda de 22% para 15% da proporção de pessoas com nível pleno.

Esse comportamento se repete entre os brasileiros com ensino médio completo ou incompleto: há um decréscimo daqueles que atingem o nível pleno, de 49% para 35%, percebendo-se uma significativa ampliação da proporção de pessoas que chega ao ensino médio, entretanto, uma forte diminuição do nível de habilidades que aquele nível de ensino consegue garantir para a maioria dos estudantes, uma constatação que corrobora com dados também evidenciados nas pesquisas apresentadas neste capítulo, ou seja, que os sujeitos sociais estão avançando nos níveis de escolaridade, no entanto, as competências e habilidades leitoras inerentes a estes níveis não se mostram compatíveis.

Esses resultados ratificam a necessidade de um posicionamento da nação brasileira no que se refere à criação de uma política pública mais contundente, mediante a criação de um plano, de médio a longo prazo, integrado nas esferas municipal, estadual e federal.

Contudo, Meirelles (2012) faz uma crítica relacionada ao que está refletido nestas pesquisas, no que tange às políticas públicas estabelecidas no Brasil:

A ideia de que não somos um país de leitores – fincada em índices que comparam nosso desempenho ao da França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, por exemplo – termina por impulsionar as políticas de promoção da leitura e de acesso ao livro. Quando, na verdade, o grande desafio é a melhoria efetiva da qualidade da educação, fato que deve prever pelo menos três eixos: acesso ao livro, formação docente, e promoção da leitura. A distribuição de livro nas escolas públicas pelos programas governamentais sem ações que fomentem o uso deles no cotidiano escolar pouco contribui para aproximar o estudante da leitura.

Entende-se que uma nação que pretende que seus cidadãos sejam leitores precisa também contemplar a participação interativa de biblioteca, escola e família, isto é, o meio onde os leitores estão inseridos e onde ocorre o seu desenvolvimento, conforme teoria de Vygotsky discutida no Capítulo 2 desta dissertação.

Nesse contexto de direitos e garantias aos bens educacionais e culturais, em especial, a leitura, a Literatura ocupa um lugar que pode trazer muitas contribuições, podendo proporcionar ao leitor a oportunidade de conhecer o mundo, vez que a mesma se constitui num caleidoscópio, trazendo nuances e, ao mesmo tempo, a representação de determinados sujeitos, em suas realidades.

Essa representação faculta ao leitor/indivíduo a possibilidade de refazer seus pensamentos com respeito a esta realidade. De acordo com Silva, a leitura de textos literários “[...] pode se constituir num fator de liberdade e transformação dos homens” (1986, p. 21).

3.4 A LEITURA LITERÁRIA E A MEDIAÇÃO: CONSTRUINDO O CAMINHO

No âmbito desta pesquisa, entende-se que a Literatura é um fenômeno artístico, cultural, histórico e social e, por isto, pode receber diversas definições, em épocas distintas e por diferentes sujeitos sociais, críticos, teóricos, leitores etc. Sendo oriundo do universo social e polissêmico, o texto literário se constitui como um elemento de interação entre o homem e o mundo, uma vez que a Literatura está vinculada ao contexto histórico-social no qual é produzida.

Um dos papéis da arte na vida social, hoje [...] é a formação de um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão do mundo. A obra literária é, então, 'um objeto social; para que exista é preciso que alguém escreva e outro a leia' (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 38).

Para Allende (2005), o acesso às obras literárias deve ser um dos objetivos do ensino da leitura, pois estas possuem uma maneira específica de expressão, mostrando-se aptas a tratar de variados tipos de realidade utilizando, entretanto, um código poético.

Numa sociedade em que os sujeitos têm sido estimulados a valorizar cada vez mais as atividades relacionadas à produtividade e à rentabilidade, entende-se que na literatura “[...] não se trata de um objeto real, mas de um ser intencional constituído para viver pela recepção [...] vemos a palavra artística como uma estratégia para o ser humano ampliar sua zona de desenvolvimento proximal. (RAMOS, 2005, p. 143). Todavia, pra que esta recepção ocorra e com qualidade, a competência e habilidade leitoras dos sujeitos é elemento indispensável, conforme detalha Jouve:

[...] a leitura dos textos literários não é um simples divertimento, mas pode ter repercussões profundas na forma com a qual apreendemos o real. Isso pode acontecer pelo conteúdo (a ficção abre possibilidades que nos levam a reavaliar o mundo onde vivemos) como pela forma (a literatura nos confronta com um uso simbólico da linguagem que burila nossas capacidades de discernimento). [...] Trata de um *objeto de linguagem* que é também uma *obra de arte*. **Enquanto realidade verbal, o texto literário é um objeto semiótico que tem um sentido e pede para ser interpretado. (...) Enquanto obra de arte, o texto literário requer uma atenção de ordem estética: pede para ser avaliado do ponto de vista de suas qualidades formais, do prazer que fornece e das emoções que suscita.** (JOUVE, 2010, p. 214, grifo nosso).

Considerando a argumentação do pesquisador, percebe-se, também, no âmbito literário, a necessidade das competências leitoras para a apreciação e a compreensão dos textos. Observados ainda os resultados das pesquisas na formação do leitor brasileiro, entende-se que a mediação da leitura pode ser útil ao processo de transformação desse quadro.

Ainda segundo Jouve, os textos literários conduzem à reflexão acerca da maneira como as linguagens dos sujeitos sociais estruturam o mundo, ajudando-os a modelizar sua existência pela experiência da realidade fictícia que proporcionam. Além disso, os textos literários enriquecem a relação destes sujeitos com o real, ao ampliarem a escala de suas emoções, oferecendo, em alguns momentos, um ponto de vista original. Contudo:

esses efeitos “positivos” dependem também da competência de cada leitor. Para apreciar um texto literário, é preciso um mínimo de cultura — sobretudo quando se trata de um texto antigo. **É a razão pela qual a mediação do ensino é indispensável.** (2010, p. 203, grifos nosso).

Nessa mesma perspectiva, Ramos (2005, p. 137) acrescenta que a mediação possibilita que atividades dependentes se tornem emancipatórias, graças a associações cognitivas que ampliam a competência intelectual. Neste contexto, mediar a leitura literária é também conduzir, ensinar. A escritora Ana Maria Machado (2007) defende esta posição, quando afirma:

Leer no es natural. Además, aun hablar y conversar no son actos naturales sino culturales. Por lo tanto, nadie nace sabiendo hablar, conversar, leer, escribir. Ni aprende solo. Son habilidades y conocimientos que necesitan transmitírseles y enseñárseles. El lenguaje articulado no es un fenómeno de la naturaleza sino de la cultura. Viene del grupo social. Principalmente el lenguaje simbólico, que va más allá de la mera indicación concreta y trabaja con abstracciones. Pura cultura. Si nadie enseña, nadie aprende.

Sendo assim, a biblioteca como organismo vivo, integrante da cultura, segundo Mueller (1984, p. 37), “visa o benefício da sociedade através da leitura [...] Portanto, para atingir seu papel mais amplo na sociedade, a biblioteca deveria não apenas preservar e tornar disponível, mas ativamente estimular o uso de livros”.

Se as bibliotecas disponibilizam acervos literários, já é uma etapa importante cumprida, entretanto, estes organismos precisam dar um passo além, adotando propostas que contribuam com os sujeitos, conforme abordagem a seguir:

Se pensarmos no caso específico da leitura, sabemos que não basta colocar as pessoas em contato com materiais escritos, embora essa seja a primeira condição. É preciso incentivá-las a fazer descobertas e ajudá-las a realizar escolhas, a compreender textos mais complexos, a conseguir avanços na formação do gosto. (DELMANTO, 2007, p. 19).

Quanto ao planejamento e execução de propostas de mediação da leitura literária, é indispensável que os bibliotecários absorvam conhecimentos científicos que tratam do assunto. Tal medida ampliará as possibilidades de êxito quanto à especificidades da formação do leitor.

Torna-se, no entanto, necessário ir mais longe e desenvolver estratégias de animação da leitura que, de um modo lúdico, desescolarizado, aprofundem a interação com o texto, e contribuam para a aquisição de competências leitoras específicas. Tão mais necessário quanto assumimos que o objetivo primeiro e essencial da promoção da leitura é a formação de leitores competentes. [...] Dito isto, importa compreender, de um modo mais preciso, do que estamos a falar quando nos referimos a competências específicas de leitura **e ao contributo da promoção da leitura para o seu desenvolvimento e observar que estas competências podem ser ‘treinadas’** [...]. (PROLE, [2008], p. 8, grifo nosso).

Neste sentido, visto que a biblioteca é um organismo social que lida diretamente com leitores, sejam estes reais ou potenciais, considera-se importante a atuação do bibliotecário observando elementos que indiquem as necessidades informacionais desses leitores. Neste sentido, Barros enfatiza o que cabe ao bibliotecário como mediador da leitura:

Cabe-nos, sobretudo, estar atentos a possíveis barreiras, surgidas, quer por desvios nos serviços-meios, quer nos serviços-fim. O que não cabe mais é a indiferença do mediador, pois estaria negando uma função tanto social, quanto educacional da biblioteca, ao se manter alheio às decorrências do processo que atua. (2006, p. 22).

No caso de atividades de mediação da leitura promovidas pela biblioteca, mas realizadas por terceiros, quer sejam contratados ou convidados, é indispensável

que o bibliotecário acompanhe a atividade, tanto para dar suporte aos mediadores, quanto para perceber a receptividade do leitor. Nesta mesma perspectiva, Bortolin, salienta que tanto os espaços quanto os mediadores devam ser “conscientes do seu fazer e o façam com competência”. (2006, p. 67).

Ainda com respeito à atuação do mediador, a partir da análise da obra da pesquisadora Michèle Petit, compreende-se que tornar-se ou não leitor, em grande parte, é uma questão de meio social, sobretudo para aqueles sujeitos oriundos de camadas sociais mais pobres.

Contudo, é a própria pesquisadora quem afirma: “mas os determinismos sociais não são absolutos”; [...] não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário, que levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual. (PETIT, 2008, p. 139; 166).

4 CONCEITOS CENTRAIS DE VYGOTSKY: REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta alguns dos principais aportes teóricos do psicólogo russo Vygotsky, um dentre os estudiosos que mais se dedicaram à constituição do psiquismo humano. Em sua concepção, o indivíduo é um ser capaz de produzir cultura.

No campo da Psicologia, ele abriu, simultaneamente, várias frentes de pesquisa, juntamente com pesquisadores que colaboravam com ele, trazendo contribuições valiosas que se estendem até os dias atuais. A abrangência destas contundentes contribuições excede as fronteiras da Psicologia, estabelecendo-se como rico subsídio teórico para diversos campos do conhecimento humano, tais como Sociologia, Filosofia, Literatura, História, Linguística, Educação, Antropologia, Ciência da Informação, dentre outros.

Para tratar do pensamento de Vygotsky, considera-se coerente situá-lo, inicialmente, no seu contexto histórico e social, tão relacionado à criação de suas teorias, isto é, a Rússia pós-revolucionária, as exigências governamentais daquela época, a concepção de ciência que a sociedade russa tinha. Além disto, o fato de este teórico ter sido contemporâneo de Marx influenciou diretamente o desenvolvimento de suas teorias acerca do desenvolvimento do funcionamento do intelecto humano.

Em seguida, discutem-se alguns conceitos da teoria de Vygotsky os quais foram alvo de investigação e reflexões, tendo em vista a elaboração desta dissertação.

4.1 VYGOTSKY: UMA VIDA BREVE, PORÉM, VALIOSA

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, uma cidade da Rússia. Membro de uma família economicamente estável foi educado por tutores, em sua residência, até os quinze anos de idade. Naquela época, já estudava sozinho e em companhia de amigos na biblioteca pública, interessando-se, principalmente, por artes em geral e Literatura. Para Rego (1999), outra característica do estudioso russo foi o domínio de diferentes idiomas, a exemplo de alemão, latim, francês e inglês, o que lhe permitiu o acesso a publicações de procedência internacional.

No período de 1914 a 1917, especializou-se em Literatura e Psicologia, tornando-se docente nestas áreas. Participou, na mesma época, dos cursos de História e Filosofia, na Universidade Popular de Shanyavskii, embora, não tenha obtido título acadêmico. Mais tarde, formou-se em Medicina, o que certamente lhe possibilitou contribuir significativamente com estudos referentes ao desenvolvimento cognitivo e às anormalidades mentais e físicas.

Filólogo e advogado, Vygotsky já era autor de ensaios destinados à crítica literária quando se formou em Psicologia, tendo começado nesta área em 1917, ano da queda do império dos Czares, quando surgiu a nova Rússia, socialista, governada sob a influência de Marx, para quem tudo é produto de um processo histórico da sociedade que transforma a consciência humana, tanto no que se refere ao pensamento quanto ao comportamento.

Contemporâneo de Piaget, teórico interacionista, e tradutor de suas primeiras obras para o russo, Vygotsky considerava que Piaget não atribuía a devida importância ao meio social como fator de desenvolvimento humano.

Em 1924, após realizar uma palestra no renomado Congresso de Psicologia, em Leningrado, atualmente, São Petersburgo, causou admiração tanto pelas ideias consideradas revolucionárias acerca do comportamento humano, quanto pela qualidade da exposição. Tal episódio gerou um convite para que Vygotsky ministrasse aulas no Instituto de Psicologia de Moscou, o que ocorreu naquele mesmo ano. Posteriormente, fundou um laboratório de Psicologia, quando se interessou por problemas de crianças com debilidades congênitas, a exemplo de cegueira, o que o motivou a desenvolver estudos destinados a contribuir para o desenvolvimento destas crianças, que se tornou oportuno para o entendimento dos processos mentais humanos. Dessa forma, suas obras foram influenciadas pelo postulado de Marx e por aspectos sociopolíticos da época, além da ideia de progresso coletivo, no caso de Vygotsky, especificamente um anseio de contribuir para reestruturar a teoria da Psicologia.

Nesse sentido, é importante lembrar que, nos anos 30, na União Soviética a sociedade valorizava muito a ciência e por isso aguardava dela resposta para seus problemas econômicos e sociais mais graves. Assim, Vygotsky se preocupou em trabalhar, produzindo resultados que fossem relevantes para a prática médica e para a educação, tendo em vista também atender às demandas de ordem prática das exigências governamentais.

Entre o período de 1925 e 1934, a despeito dos constantes episódios de internações hospitalares, Vygotsky produziu bastante, lecionando, desenvolvendo pesquisas e liderando um grupo de jovens pesquisadores nas áreas de Psicologia e de anormalidades físicas e mentais.

Seus estudos se concentraram nas funções psicológicas superiores tendo em vista a expectativa de descobrir a relação do contexto social com as transformações qualitativas do comportamento, ao longo do desenvolvimento humano, dedicando-se mais ao estudo da aprendizagem infantil, embora as contribuições destes estudos não tivessem permanecido limitadas à infância.

Vygotsky foi influenciado por sociólogos franceses, uma vez que destacava a importância das origens sociais do pensamento e da linguagem, sendo um dos precursores da associação da neurologia e da fisiologia com a psicologia cognitiva experimental.

De acordo com Vygotsky, os sujeitos são interativos, uma vez que o processo de aquisição de conhecimentos se dá mediante as relações inter e intrapessoais e de permuta com o meio e defendia a ideia de que a aquisição de conhecimento se dava a partir da interação entre os sujeitos.

Seu laboratório funcionou apenas dez anos, uma vez que foi acometido de tuberculose, falecendo em 11 de junho de 1934, aos 38 anos e, suas obras tiveram continuidade mediante o trabalho de seus principais colaboradores, Alexei Nikolaievich Leontiev e Alexander Romanovich Luria.

Naquele mesmo ano, até 1936, todos os seus livros se tornaram proibidos na Rússia, devido à censura do regime totalitarista de Stalin, que considerava suas obras idealistas. Em 1956, os livros voltaram a circular. Já no Ocidente essa retomada se deu a partir de 1962. No Brasil, o contato foi apenas em 1984, quando da publicação da obra *A formação social da mente*.

4.2 PRINCIPAIS PILARES DA TEORIA DE VYGOTSKY

Aborda-se aqui, neste item, os principais pilares que compõem o arcabouço teórico de Vygotsky, visto que esta dissertação se ancora na concepção interacionista⁵, considerando-se a natureza do objeto investigado. Criada por Vygotsky,

⁵ A teoria de Vygotsky é também conhecida como teoria histórico-cultural ou sócio-histórica.

esta teoria proveu pressupostos que cooperaram para que se rompesse com os estudos na área de Psicologia cujas hipóteses consideravam a existência de mecanismos internos de conhecimento isentos de relações sociais, culturais e históricas.

Vygotsky identificou, nas bases do materialismo dialético, elementos que inspiraram seus estudos, que têm em seu cerne a indicação de que todos os fenômenos sejam investigados como processos em mudança, seja qualitativa ou quantitativa, uma vez que têm um percurso social, histórico, cultural e biológico, um posicionamento que se contrapunha aos princípios científicos de seus contemporâneos. Segundo ele:

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (VYGOTSKY, 2010, p. 68).

Percebe-se nessa afirmação que, para Vygotsky, era indispensável pesquisar o objeto considerando sua história, seu contexto em mudança. É notável, ainda, que a visão de Vygotsky sobre a concepção de homem, também era inspirada em Marx (1983) cuja perspectiva se fundamentava no fato de que o homem, num determinado momento da história, deu início à produção de seus próprios meios de existência, de vida, diferenciando-se, portanto, dos animais. Segundo Marx, o trabalho procede o processo de relação entre homem e natureza mediada pelos instrumentos: “[...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (1983, p. 149).

Entende-se que esse pensamento traz como foco as relações do homem com a natureza, tendo em vista a luta pela sobrevivência. Dessas relações de trabalho, se originam as organizações sociais, por exemplo, o comércio e a família, o pastoreio e a agricultura, a troca e o comércio.

Como se pode perceber diante do exposto, para Vygotsky, era importante ponderar que, em uma pesquisa, é imprescindível conceber o objeto pesquisado, considerando sua história e seu contexto em mudança. Para alcançarmos a compreensão de sua teoria, é importante sabermos como ele entende o ser humano, como um “conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo” (VYGOTSKY, 2000,

p. 33). Com base nesta afirmação, entende-se que o homem é, por natureza, um ser social, desde o nascimento, pois se constitui em contextos sociais gerados coletivamente a partir das ações dos homens.

De acordo com a teoria sociointeracionista, o aparato biológico é importante para o desenvolvimento humano, contudo, não é o suficiente, uma vez que o homem se constitui na sua relação com o outro social. O sujeito não nasce pronto e suas características psicológicas não são inatas, bem como não aparecem de forma passiva do meio externo, mas se estabelecem ao longo da vida, através da interação, das relações com os outros e seu meio social. (VYGOTSKY, 2010).

Leontiev, colaborador integrante de um dos grupos de Vygotsky e que contribuiu para a continuidade de seus estudos, enriquece esta discussão, ao afirmar:

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Nesse sentido, a interação é um fenômeno dialético que se dá através da linguagem, propiciando ao homem uma transformação de si mesmo e de seu ambiente sendo, portanto, essencial na transferência do conhecimento construído social, cultural e historicamente. Entretanto, para que a interação ocorra é indispensável a participação ativa dos sujeitos envolvidos, uma relação com o outro para além da relação intersubjetiva, o que proporciona o desenvolvimento linguístico e cognitivo e o intercâmbio de conhecimentos e experiências.

As características de cada indivíduo (maneiras de pensar, de ver o mundo, de agir, de sentir) se compõem, de forma dinâmica e particular, mediante constantes interações com outros e com o meio, se constituindo em um intercâmbio social e gerando a apropriação da cultura.

Nesse contexto, entende-se que, na aquisição de conhecimentos, os sujeitos sociais influenciam e são influenciados e tanto se constituem quanto interferem no ambiente.

Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o meio ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente mo-

dificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. (VYGOTSKY, 2001, p. 68).

Outro ponto importante nos estudos de Vygotsky diz respeito às funções psicológicas superiores – linguagem (oral e escrita), pensamento, atenção e lembrança voluntária, percepção, imaginação, formação de conceitos, memória dedutiva, lembrança voluntária, reações automáticas, reflexos, capacidade de planejamento etc. Segundo ele, todas as funções psíquicas superiores se originam das relações reais entre os seres humanos. (VYGOTSKY, 2001, p. 75). Essas funções se constituem em uma reorganização interna do indivíduo, pois se originam nas relações sociais e são convertidas em funções mentais, conforme explicita Vygotsky:

Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Meios de influência sobre si – inicialmente, meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade. (2000, p. 24-25).

Com isto, observa-se que as funções psíquicas superiores emergem da tessitura das relações dos sujeitos, historicamente construídas, ao longo da vida humana. Elas dependem da linguagem cuja apropriação social é condição basilar para o desenvolvimento mental do ser humano porquanto se constitui na ferramenta social de comunicação, viabilizando, assim, a troca, a interação entre os indivíduos e possibilitando que cada um se complete para alcançar seu potencial na construção de conhecimento.

Assim, torna-se pertinente arguir: como as relações sociais se convertem em funções mentais?

A resposta introduz outro tópico, a mediação, aspecto de fundamental importância para esta pesquisa, o que justificou a existência de um subcapítulo apenas para seu tratamento. Entretanto, para avançar com esta discussão, é pertinente esclarecer que, ao se relacionar com o mundo, o homem o faz mediado por ferramentas auxiliares. Neste sentido, “essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. (VYGOTSKY, 2010, p. 20).

Os sujeitos sociais mais jovens nascem mergulhados em um contexto em que há um patrimônio simbólico e material construído pelas gerações anteriores e

que é composto por: construtos históricos, sociais, culturais, artísticos e tecnológicos; conhecimentos, técnicas científicas, objetos, documentos, edificações; e sítios e conjuntos urbanos que possuem valor histórico, paisagístico, ecológico, paleontológico, arqueológico e científico.

Compreende-se que a apropriação desse patrimônio é uma das condições indispensáveis ao desenvolvimento dos sujeitos sociais o qual não se dá espontaneamente, mas nas relações sociais. Neste contexto, de acordo com Vygotsky, para se apropriarem deste patrimônio, estes sujeitos precisam de mediação, para que aprendam a utilizá-lo de acordo com a função social para a qual foram criados. Pode-se, assim, afirmar que não basta ter acesso a este patrimônio, ou utilizá-los de qualquer forma, mas entendê-lo e apreciá-lo adequadamente, seja um romance ou um filme. Diante do exposto, percebe-se que para se apropriarem desse patrimônio é indispensável aos indivíduos que incorporem, internalizem os conhecimentos mediados.

Na perspectiva da teoria sociointeracionista, a apropriação é um mecanismo que permite ao sujeito assimilar a herança histórica, social e cultural dos espaços nos quais ele interage. É também, o momento em que o aprendizado se completa. Nesse contexto, percebe-se que, no processo de mudanças nas conjunturas sócio-históricas dos indivíduos, há também transformações qualitativas no desenvolvimento do pensamento e na construção de conhecimento.

Logo, o indivíduo reconstrói internamente uma operação externa (processo intrapsicológico), elaborando uma série de transformações. Segundo Vygotsky, este processo se constitui da seguinte maneira:

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2010, p. 57).

Ainda no que se refere à apropriação, conclui-se que o conhecimento não se dá de uma forma mecânica, isolada do tecido social, porém de forma dialética, mediante a negociação entre os conhecimentos prévios do sujeito e o significado social. Em contrapartida, é necessário que os novos conhecimentos apropriados tenham algum sentido e significado para o sujeito que dele se apropria, isto é, que ge-

re condições que ampliem as possibilidades de aquisição e transformação de novas capacidades, saberes e habilidades.

Parece oportuno, então, esclarecer, que o sentido se refere ao contexto pessoal, onde estão as vivências do indivíduo, e que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência [...]. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa”. (VYGOTSKY, 2001 p. 465). Sabe-se, ainda, que o significado se dá em um núcleo comum compartilhado entre os indivíduos que o utilizam.

Por conseguinte, vê-se que, embora os sujeitos possam produzir significados, de maneira particular, é mediante a interação social que consolida os significados atribuídos individualmente. Desta forma, os enfoques público e privado da linguagem não apenas se acomodam, mas se complementam.

O contato de alunos com a leitura literária por meio de uma ação de mediação pode exemplificar bem essa afirmação. O aluno pode ter lido a obra individualmente, porém, com a mediação da leitura, percebe-se que os significados privados se consolidam, principalmente a partir das discussões entre os colegas e professores, o que amplia as possibilidades de compreensão, apreciação propostas pelo autor, bem como pelo contexto histórico do mesmo.

Já se reconhece amplamente que as competências e habilidades leitoras não são inatas, mas adquiridas na interação social (VYGOTSKY, 2010). Assim sendo, o equilíbrio observado no contato, na aproximação dos alunos com as obras, em um grupo social seria fruto dos hábitos culturais os quais consolidariam as interpretações. Portanto, os significados particulares de cada indivíduo se estabilizam quando ganham dimensão social.

Visto isso, considera-se importante lembrar que a mediação propicia a apropriação. Essa mediação é realizada por instrumentos e signos desenvolvidos culturalmente, compreendidos por Vygotsky (2000), como a essência do intelecto.

Ao estudar signos, Vygotsky também pesquisava sob a influência dos postulados marxistas. Marx compreendia as particularidades humanas sob a perspectiva dos estudos que tratavam a origem do trabalho como alicerce do processo que faria o homem uma espécie diferenciada, pois, segundo ele, é através do trabalho que o homem transforma a natureza e a si mesmo. É justamente nesta relação de trabalho que o homem institui a sua história e a sua cultura, desenvolvendo as atividades coletivas, outras relações sociais, bem como a concepção e a utilização

de instrumentos. Para Vygotsky (2010), os instrumentos e signos são objetos sociais, criados e estabelecidos culturalmente para mediar a relação dos indivíduos com o mundo e o papel do instrumento é:

servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. (VYGOTSKY, 2010, p. 55).

Percebe-se então, que os instrumentos atuam como elementos externos no desenvolvimento cognitivo, amparando tanto a transformação do homem em ser culturalizado como a composição de uma ambiência social.

Quanto à linguagem, para Vygotsky (2001, 2010), esta é o principal instrumento de mediação do conhecimento entre os indivíduos, pois, pensamento e linguagem estão estritamente vinculados e são interdependentes. Relacionada às funções psicológicas superiores, a linguagem se constitui num sistema simbólico que desempenha o papel de intercâmbio social, propiciando comunicação, transferência, preservação e apropriação de informações e vivências entre os sujeitos sociais. Assim, tal como Marx concebeu o instrumento mediando a atividade laboral do homem, com base no mesmo princípio ele entendeu os signos como “instrumentos psicológicos” orientados para o próprio indivíduo, para dentro de si mesmo, dirigindo-se para o controle de ações psicológicas. Segundo ele:

A invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, escolher) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho. (VYGOTSKY, 2010, p. 52).

A partir dessa afirmação entende-se que as representações mentais assumem o lugar das situações, dos materiais, dos objetos do mundo real e isto ocorre porque o ser humano é capaz de lidar com tais representações mediadas pelos signos internalizados. Inicialmente, os signos são elementos externos – a exemplo de mapas, técnicas mnemônicas, desenhos, gestos, placas de trânsito, sistemas matemáticos, esquemas, diagramas, placas, etc. – que, ao longo do desenvolvimento humano, se tornam sistemas simbólicos e são compartilhados por indivíduos organi-

zados em grupos sociais, o que propicia o aperfeiçoamento da comunicação e da interação social e, finalmente internalizados e convertidos, os signos, gradativamente, se transformam em elementos intrapessoais do sujeito social.

4.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

De acordo com a perspectiva sociointeracionista, o desenvolvimento cognitivo está relacionado às transformações que ocorrem durante a vida dos sujeitos sociais entrelaçadas às práticas educativas e culturais, abrangendo o processo de aprendizagem. Neste contexto, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo são dois conceitos estritamente relacionados e que se engendram no meio sociocultural dos indivíduos, processando-se, assim, o desenvolvimento de forma dialética, não linear, produzindo rupturas que geram constantes reconstruções por parte dos indivíduos.

Contudo, para o avanço dessa discussão, é importante esclarecer que aprendizado e desenvolvimento não são sinônimos; são conceitos distintos, embora articulados e reciprocamente influenciáveis.

Para Vygotsky (2010), a aprendizagem é a força impulsionadora do desenvolvimento intelectual e, embora este processo não tenha início na escola, é no ambiente escolar que os sujeitos se defrontam com uma história de aprendizagem prévia. Nesta perspectiva, a aprendizagem não pode apenas seguir o desenvolvimento ou se acoplar a ele, ela deve ir adiante dele e gerar alterações significativas.

Diz, ainda, Vygotsky que “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (2010, p. 103). Em outras palavras, quando bem planejada, a aprendizagem conduz o indivíduo a níveis de desenvolvimento cognitivo mais complexos e, por conseguinte, fundamenta novas experiências de aprendizagem. Este desenvolvimento advém das trocas entre os parceiros sociais mediante processos da interação, de mediação, bem como da Zona de Desenvolvimento Proximal, um novo conceito elaborado por Vygotsky, ao considerar que a composição das funções psíquicas superiores procede da mutualidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento e que ele define como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

[...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2010, p. 97-98).

A Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) se refere à capacidade de realizar tarefas de maneira independente, ou seja, são conquistas já realizadas, funções de capacidade que o indivíduo já aprendeu e domina, indicando processos de desenvolvimento já consolidados enquanto o nível de desenvolvimento proximal se refere à capacidade de realizar tarefas pela imitação, ou com auxílio, por meio de pistas e instrumentos fornecidos por pessoas mais experientes, a exemplo de colegas e professores.

Em uma análise simbólica, compreende-se que a trajetória a ser trilhada se situa entre esses dois níveis, entre aquilo que o sujeito já domina e o que está em processo de solidificação. Assim, os conhecimentos que estão em fase de amadurecimento, isto é, situados hoje na zona de desenvolvimento proximal, cumprida esta trajetória, serão deslocados para o nível de desenvolvimento real.

Uma valiosa análise sobre aprendizagem e a ZDP se encontra, ainda em Vygotsky (2001; 2010), para quem o aprendizado propicia a zona de desenvolvimento proximal e suscita diversos processos internos de desenvolvimento que são capazes de atuar somente quando os sujeitos interagem com outros em seu ambiente. Internalizados, estes processos se tornam parte das aquisições do desenvolvimento desses sujeitos.

Conforme já assinalado, para Vygotsky (2010), a aprendizagem antecede as experiências escolares e, no entanto, ele mesmo reconhece que o aprendizado escolar é indispensável e que suscita algo novo no desenvolvimento intelectual. Assim, quando o ensino escolar tem como objetivo criar atividades que possam contribuir com o aluno para o alcance da zona de desenvolvimento potencial, quando este é bem preparado possibilita não só o desenvolvimento mental, mas múltiplos processos que não aconteceriam espontaneamente e, neste contexto, a atuação do professor como mediador é imprescindível.

O professor precisa, então, atentar aos níveis de desenvolvimento dos seus alunos, examinar o que já foi consolidado, em termos de aprendizagem e conhecimento, e o que está em maturação, tendo em vista a necessidade de se mediar adequadamente. Esta intervenção situada num ambiente de interação social no contexto escolar é um fator indispensável à apropriação e construção de conhecimentos por parte dos alunos.

Como mediador, o docente deve estimular, também, a conversação e a colaboração entre pares, condições que propiciam o auxílio mútuo, a troca de informações, o confronto de opiniões e, por conseguinte, a construção de conhecimentos de forma partilhada, ampliando, portanto, as possibilidades do aluno amadurecer seus conhecimentos e concluir sua trajetória entre a zona de desenvolvimento proximal e a de desenvolvimento real, conforme defende Vygotsky.

Percebe-se, assim, que a aprendizagem é construída através da interação entre indivíduo e objeto e que a ação deste indivíduo sobre o objeto é mediada no meio social, uma vez que a teoria sociointeracionista pressupõe que os sujeitos se constituam em sociedade, na relação com outros, reconstruindo, internamente, as operações externas, isto é internacionalizando as informações. A mediação é, portanto, elemento fundamental neste processo.

4.4 A MEDIAÇÃO NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

A mediação pode ser considerada como o tema principal da teoria sociointeracionista, pois, ao investigá-la, percebe-se que a mediação é engendrada em toda a tessitura teórica de Vygotsky, sem haver um isolamento conceitual.

A relação do homem com o mundo não ocorre diretamente, porém, de forma mediada e complexa, diz Vygotsky (2001; 2010), como já foi aqui referido, mediação esta que ele não considera um conceito, mas “um pressuposto norteador de todo o seu arcabouço teórico-metodológico [...] que objetiva nos conceitos de conversão, superação, relação constitutiva Eu – Outro, Intersubjetividade [...]” (1996, p. 188). Em outras palavras, a mediação é a própria relação dialética entre os sujeitos. Para que se possa discutir como se dá o processo de mediação, inicialmente é indispensável conhecer a estrutura do comportamento humano, no que se refere às funções elementares e superiores.

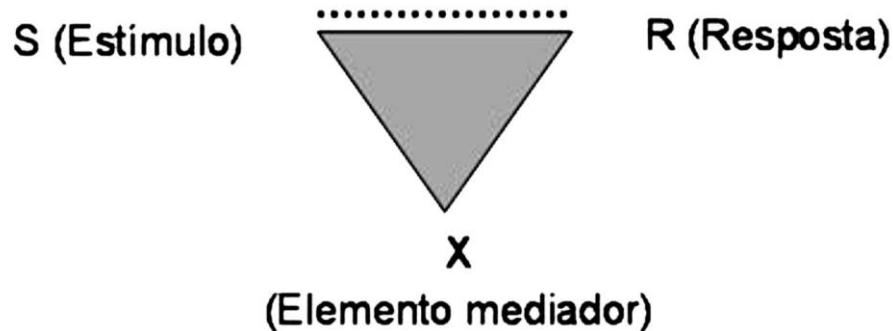
A partir de amplos estudos comparativos, Vygotsky e seus principais colaboradores consideraram que há, basicamente, dois tipos distintos de memória humana: a memória natural e a memória mediada. A memória natural refere-se à percepção sensorial e a atenção involuntária idêntica à existente nos outros tipos de animais. Essa memória é predominante no comportamento de povos iletrados, cuja característica principal é o imediatismo e que surge como consequência da influência direta dos estímulos externos. Mas, mesmo no caso de pessoas iletradas, a memória natural não é a única, considerando estudos desenvolvidos entre índios peruanos que responderam positivamente a testes referentes às operações com signos, evidenciando sinais de características especificamente de desenvolvimento social, resultados que não foram encontrados em animais, mesmo aqueles pertencentes às espécies superiores, quando realizadas análises comparativas.

Já a memória mediada compreende a ação voluntária dos indivíduos no sentido de sustentarem-se em elementos mediadores, signos e instrumentos que os auxiliem a lembrar-se de conteúdos específicos. Conclui-se, com isso, que as operações que implicam o uso de signos são inerentes apenas aos seres humanos e este resultado introduz nesta discussão as funções elementares, aquelas determinadas inteiramente pelos estímulos ambientais e pelas funções superiores, caracterizadas pela criação e pelo uso de estímulos autogerados, artificiais, que se tornam a razão imediata do comportamento.

Dessa forma, ao considerar que os estímulos autogerados devem ser observados, tendo em vista que o desenvolvimento é um processo dialético, Vygotsky (2010), contrariou a teoria comportamentalista. Neste sentido, a obtenção das funções superiores evidencia a codificação sógnica, o que pode ser percebido na figura 1⁶ que descreve o processo de mediação.

⁶ Sinaliza-se que, nos anos 30, o termo “mediado” e a mesma forma de representação gráfica foi introduzida nas teorias norte-americanas de aprendizado nos Estados Unidos, teorias baseadas na associação estímulo-resposta do aprendizado de comportamentos. Entretanto, neste caso, não possui relação alguma com a teoria de Vygotsky, já que seus estudos objetivaram transmitir que, nas formas superiores do comportamento dos seres humanos, os sujeitos transformam, de forma ativa, a situação de estímulo como componente do processo de resposta a ela.

Figura 1 – Processo de mediação baseado em Vygotsky



Fonte: Vygotsky, (2010, p.33).

Percebe-se que a relação mediada entre o sujeito e o objeto ocorre por meio de um processo simples, intermediário da relação estímulo-resposta, tornando-se um ato complexo, mediado. É Vygotsky quem explicita como ele ocorre:

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo o que pode ser representado pela forma simples (S – R). Por outro lado, a estrutura das operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente). (VYGOTSKY, 2010, p.33).

Dessa forma, Vygotsky sugere que uma situação-problema seja resolvida, mediante um elo intermediário, isto é, uma ferramenta de mediação que, neste momento, funciona como um elemento norteador, auxiliando o indivíduo na busca de uma solução para a situação. É importante observar que, neste processo, o indivíduo precisa estar envolvido, interagindo, sendo o foco principal. Logo, este elemento intermediário não constitui apenas um elo nesta cadeia, ele ajuda, apoia, funcionando especificamente como uma “[...] ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com auxílio de estímulos extrínsecos, controlar seu próprio comportamento [...]” (2010, p. 34).

Continuando na perspectiva de Vygotsky e tendo em vista o contexto desta pesquisa, a situação-problema aqui seria a dificuldade de um sujeito no que se

refere à leitura e à compreensão de obras literárias. Entretanto, estando ele inserido em uma ação de mediação de leitura, mais especificamente, em um curso, em que este sujeito interage com colegas e professores, ele tem ampliadas as possibilidades de alcançar soluções para suas limitações, considerando-se as ferramentas de mediação utilizadas. Em um ambiente como este, onde há estímulo, contato com outros sujeitos e seus atributos intelectuais, o aluno cresce, transforma suas funções psicológicas superiores, ampliando suas competências leitoras.

É indispensável, portanto, que o professor trabalhe considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal, assistindo o aluno, de maneira que este seja capaz de alcançar um nível de conhecimento superior àquele que lhe seria possível sem qualquer auxílio. É importante entender aqui que não se trata apenas de o professor transmitir a instrução, embora tal aspecto seja indispensável, que a assistência, o auxílio ao aluno se constitui no diferencial neste processo de aprendizagem, pois, inserido em ambientes onde haja interação social, o aprendiz pode atuar para além dos limites do seu potencial.

Tratando ainda sobre o ambiente de aprendizagem inerente às atividades de mediação da leitura, lembra-se que a interação social do aluno não se dá, exclusivamente, pela conversação entre aprendiz e professor, mas, igualmente, com os colegas, utilizando-se estratégias e valores que fazem parte do contexto social no qual o aluno está introduzido.

Visto que, no processo de aprendizagem, a mediação não se dá apenas com a atuação do professor como sujeito mediador, cumpre lembrar que a aprendizagem de habilidades e conhecimentos acontece também em um ambiente social onde os sujeitos mais experientes podem atuar como agentes metacognitivos, ajudando aqueles menos aptos. Ao longo desta participação, enquanto o aprendiz se desenvolve, aquele que o ajuda repassa a ele o domínio do processo, conduzindo à autonomia cognitiva da tarefa em andamento. Gradativamente, o aprendiz vai se tornando mais autorregulado na atividade, uma vez que interioriza tanto os conhecimentos como os elementos envolvidos no caminho percorrido durante a aprendizagem (VYGOTSKY, 2010).

Logo, considerando a teoria sociointeracionista de Vygotsky, discutida neste capítulo acerca da mediação, bem como de outros conceitos engendrados nessa teoria, tais como Zona de Desenvolvimento Proximal, interação social, significação e sentido, aprendizagem, dentre outros, estes se instituíram como fundamen-

tos para o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente para a análise dos dados empíricos.

4.5 A MEDIAÇÃO NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

O conceito mediação vem sendo bastante utilizado pelo senso comum, sob diferentes perspectivas seja como ação de intermediar duas ou mais coisas, comunicação entre seres humanos ou, ainda, como uma “ponte” para a transferência de saberes. No meio científico, notadamente, o conceito vem sendo cada vez mais utilizado em estudos de diversas áreas do conhecimento. Na Ciência da Informação, a mediação é um dos cerne de investigação da área, inclusive acerca de seus conceitos específicos.

Segundo Russ (1994), originado do latim, *mediatione* designa, , intervenção humana entre duas partes; ação de dividir em dois ou estar no meio. O conceito mediação foi tomado por diferentes perspectivas, indicando ideias de interveniência, relação, conjugação, religação, ponte ou elo estabelecido nas relações humanas, por meio de um elemento mediador.

Para Vygotsky (2010), referencial teórico desta pesquisa, ao relacionar-se com o mundo, o homem o faz de forma mediada por instrumentos e signos desenvolvidos, daí este estudioso considerar também necessário estudar o objeto de pesquisa como processo de mudança, uma vez que os fenômenos possuem um percurso social, histórico, cultural e biológico.

A busca de uma conceituação da mediação a partir da leitura e do exame das obras de Vygotsky não se constitui um trabalho fácil, sobretudo porque ele não concebia a mediação como um conceito isolado, mas como “um pressuposto norteador de todo o seu arcabouço teórico-metodológico.

Nesse sentido, compreende-se que os postulados de Vygotsky podem contribuir muito para a Ciência da Informação, especialmente no que tange à conceituação específica da mediação da informação, uma questão em discussão nesta área. Neste contexto, convém conhecer as contribuições de alguns pesquisadores acerca da mediação.

De acordo com Varela (2006, p. 124), a mediação “[...] é a ação que se interpõe entre o sujeito e o objeto de aprendizagem”. Smit se insere nesta discussão conceituando, mais especificamente, a mediação da informação como “a

comunicação de informações objetivando uma efetiva transferência da informação, em função das necessidades informacionais dos usuários” (SMIT, 2003, p. 7).

Para Almeida Júnior, no Brasil, a mediação da informação tem seu conceito assimilado e compreendido intuitivamente, partindo-se da perspectiva de que não é necessário conceituá-la. Deste modo, conceituada implicitamente pela maioria dos estudiosos, de forma intuitiva, a mediação da informação passou a integrar o discurso dos profissionais da área. Todavia, esta conceituação não traz embasamento às práticas profissionais, pois, segundo o pesquisador, é dissociada da teoria que, por sua vez, não está articulada, organizada, sistematizada ou explicitada. Em decorrência disto, entende que o senso comum dos profissionais da área acopla a mediação da informação à imagem de uma ponte, considerando-a como a relação entre dois pontos. Para esse estudioso, a imagem da ponte parece inadequada porque exhibe a ideia de “[...] algo estático, que leva alguma coisa de um ponto a outro ponto, sendo estes predeterminados e fixos, e sem interferir no trajeto, no modo de caminhar e no final do percurso”. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 92).

A partir da leitura e interpretação das teorias de Vygotsky, bem como diante do exposto, entende-se que a mediação é processo e não alguma coisa que se interpõe, que se coloca entre dois termos, instituindo uma relação, pois ela, a mediação, é a própria relação.

Por conseguinte, para o desenvolvimento deste estudo, considera-se como mediação da informação:

toda ação de interferência – realizada pelo profissional da informação –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 92).

Essa conceituação, embora embrionária, conforme esclarece o autor, atende às especificidades desta investigação, uma vez que abrange a atuação do bibliotecário, no que se refere à criação de ações, atividades de mediação em que ele age de forma direta ou indireta, individual ou coletivamente, com o objetivo de propiciar aos sujeitos sociais não somente o acesso à informação, mas, ambientes que potencializem a sua apropriação.

Na perspectiva da teoria sociointeracionista, a apropriação é um mecanismo que permite ao sujeito assimilar a herança histórica, social e cultural do meio

onde interage. A apropriação desta herança é uma das condições indispensáveis ao desenvolvimento dos sujeitos que se dá nas relações sociais. Entretanto, para apropriar-se deste patrimônio, incluindo-se neste contexto, a arte literária, muitos indivíduos precisam de mediação da leitura para que possam conhecer, dialogar, transitar nas linhas e nas entrelinhas dos textos literários. Portanto, viabilizar, organizar e disponibilizar o acesso a este patrimônio é uma etapa indispensável; mas ainda se faz necessário contribuir com os sujeitos para que se apropriem, incorporem e internalizem os conhecimentos mediados.

Oddone, citando Jiron Matuí (1995), enfatiza que “a construção do conhecimento ocorre sempre numa situação de dialogicidade” e que “a interação dialógica entre o sujeito e o meio é mediada tanto por funções e representações simbólicas como pela ação de outros indivíduos” (ODDONE, 1998, p. 7). Para a autora, entre os diferentes agentes que exercem a mediação de processos cognitivos encontram-se os bibliotecários.

[...] podemos identificar os mediadores do conhecimento por sua ação no sentido de favorecer a interação entre sujeito e objeto do conhecimento e de facilitar a apreensão pelo indivíduo dos objetos físicos inseridos, histórica e culturalmente, no contexto da rica rede de relações simbólicas que permeia o social. (ODDONE, 1998, p. 7).

Nesse contexto, a biblioteca pode contribuir promovendo a mediação da informação, especialmente, atividades de leitura, enfocando as necessidades informacionais dos sujeitos, neste caso, auxiliando-os na construção de conhecimentos literários. Para Dal'Evedove (2008), é cada vez mais importante que os profissionais da informação “assegurem e façam valer o cunho social de suas áreas de atuação, pois o ato de mediar, disseminar e transferir a informação para aqueles que dela necessitam é uma responsabilidade social”. Desta forma, ao proporcionar o acesso à informação bem como promover ambientes que estimulem o contato do leitor com a leitura, a biblioteca cumpre um dos seus papéis sociais.

Almeida Júnior (2007) defende que a leitura deve ter seu espaço de análise, pesquisa e preocupação dentro da Ciência da Informação, pois é prática ampla o suficiente para abarcar os mais diversos tipos de suporte.

Portanto, considera-se indispensável que a Ciência da Informação continue fomentando um ambiente favorável às pesquisas acerca da leitura e da media-

ção da leitura, tendo em vista a necessidade de investigação desta temática, frente às demandas informacionais dos sujeitos sociais.

5 O SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – SESC

O Serviço Social do Comércio (SESC) é uma instituição privada que se destina a prestar serviços, tendo em vista o bem-estar dos trabalhadores do comércio de bens e de serviços, assim como de seus familiares, atuando nas áreas da educação, saúde, lazer, cultura e assistência.

O SESC se mantém mediante contribuições compulsórias dos empresários do comércio, repassadas pela União, constituindo-se numa entidade paraestatal, isto é, uma empresa de personalidade jurídica de Direito Privado cuja concepção é aprovada por lei específica para a efetivação de atividades e serviços que são de interesse coletivo, não integrando, entretanto, o conjunto de instituições do governo, embora submeta suas contas ao Tribunal de Contas da União (TCU). Além disso, o SESC possui autonomia administrativa e financeira, bem como patrimônio próprio.

Quanto à organização interna, o SESC possui como órgão central, o Departamento Nacional que define as diretrizes gerais de atuação dos Departamentos Regionais que são órgãos executivos distribuídos nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal que planejam e executam suas ações de forma autônoma, conforme previsto em seus documentos de origem, e que possuem, cada um deles, uma estrutura composta por conselhos formados por membros eleitos pelos sindicatos patronais do comércio de bens e prestação de serviços, representantes dos empregados e representantes do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS).

5.1 ORIGEM DA INSTITUIÇÃO

Na década de 30, com a intensificação do processo de industrialização devida, principalmente, à redução da oferta de itens manufaturados para importação, as áreas urbanas passaram a ser procuradas pelos primeiros empresários e, conseqüentemente, por indivíduos à procura de emprego, gerando novas demandas que, por sua vez, exigiam o incremento de atividades de lazer e comércio.

O ano de 1945 – em que chegava ao fim a Segunda Guerra Mundial –, no Brasil, foi caracterizado pelo fim do Estado Novo, do governo ditatorial-populista de Getúlio Vargas, havendo perspectivas democráticas para o país. Entretanto, com o crescimento do número de trabalhadores nas áreas urbanas, avolumavam-se, tam-

bém, os problemas de infraestrutura, tais como saneamento, transporte, saúde, habitação etc., o que requeria a implantação de políticas públicas que viabilizassem o acesso a melhores condições de vida nestes centros. Tal cenário gerava um ambiente de insegurança, de vulnerabilidade social e de dúvidas quanto ao futuro do Brasil. Este foi o cenário que antecedeu a criação do SESC.

Em 1946, o país se democratizava, mas mantinham-se notórios os sinais de pobreza e de sérios conflitos sociais. Naquele mesmo ano, no período de 1 a 6 de maio, representantes do empresariado do comércio, agricultura e indústria, sob a liderança de João Daudt D'Oliveira, se reuniram na cidade de Teresópolis, no intuito de buscar soluções, inclusive para políticas trabalhistas e sociais. Surgiu, então, o documento intitulado Carta da Paz Social no qual as classes produtoras se comprometiam a contribuir com seus recursos para a solução de problemas sociais brasileiros. Acredita-se que esta Carta sofreu influências da Europa e dos Estados Unidos, naquele momento em ampla discussão sobre o tempo livre e o bem-estar dos trabalhadores, estando no bojo das discussões os processos de trabalho baseados na teoria de Taylor.

A Carta da Paz Social, que previa a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destinados a viabilizar a formação básica dos trabalhadores do Comércio e da Indústria, e, ainda, atenção ao seu bem-estar social, lança as bases para a criação do Serviço Social do Comércio (SESC) e do Serviço Social da Indústria (SESI).

Naquele mesmo ano, no dia 13 de setembro, o Presidente Eurico Gaspar Dutra assinou o Decreto-Lei nº 9.853 autorizando a Confederação Nacional do Comércio (CNC) a fundar o Serviço Social do Comércio, sediado no Rio de Janeiro, objetivando suprir necessidades sociais urgentes dos empregados do comércio. O SESC teve como primeiro presidente, o Sr. João Daudt D'Oliveira.

5.2 FINALIDADES E OBJETIVOS DO SESC

Conforme as Diretrizes Gerais de Ação do SESC são finalidades da instituição contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores do comércio e seus dependentes e com o desenvolvimento econômico e social, no âmbito das

suas áreas de ação, participando do esforço coletivo em prol de melhores condições de vida para todos. Por conseguinte, seus objetivos gerais são:

Fortalecer, através da ação educativa, propositiva e transformadora, a capacidade dos indivíduos para buscarem, eles mesmos, a melhoria de suas condições de vida; oferecer serviços que possam contribuir para o bem-estar de sua clientela e melhoria de sua qualidade de vida; e contribuir para o aperfeiçoamento, enriquecimento e difusão da produção cultural. (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2010, p. 12).

5.3 CLIENTELA E CAMPOS DE ATUAÇÃO INSTITUCIONAL

A clientela do SESC é composta por: beneficiários titulares do SESC – o comerciário e seus dependentes, os servidores e estagiários do SESC e SENAC; os empregados de entidades sindicais do comércio e dos comerciários em atividade ou aposentados e seus dependentes. O comerciário de menor renda e seus dependentes compõem a clientela preferencial e terão o acesso facilitado aos serviços/atividades disponibilizados pela Instituição que prevê, ainda, que os serviços/atividades destinados ao atendimento de grandes contingentes poderão ser ampliados à comunidade.

No que se refere aos espaços de atuação do SESC, uma das suas peculiaridades é a abrangência. Presente em todas as capitais dos Estados, em cidades de porte médio e, até, em pequenos municípios, possui Centros de Atividades e Unidades Operacionais especializadas, tais como teatros, escolas, cinemas, balneários, hospedarias e Áreas de Proteção Ambiental (APAs), como a Estância Ecológica do Pantanal.

Para desenvolver os seus trabalhos, o SESC elege como seu primeiro espaço prioritário as suas unidades físicas, instalações e equipamentos onde são realizadas as suas principais atividades e onde é atendida prioritariamente a sua clientela. Elege, ainda, as comunidades como o seu segundo espaço prioritário de atuação, caso em que as atividades podem ser desenvolvidas em ruas, praças e prédios públicos e privados pouco utilizados, de modo a alcançar a população em geral, sem exclusividade para o comércio ou para o comerciário.

Há ainda, um terceiro espaço de atuação, definido pelo SESC, que são as empresas onde trabalham os comerciários, por serem as condições de trabalho um

dos aspectos fundamentais para se obter uma boa qualidade de vida. Também o espaço virtual se apresenta como uma nova possibilidade de atuação da Instituição, apesar de ainda ser pouco explorado.

A instituição considera que um estado de bem-estar físico, mental e social é indispensável aos indivíduos para que eles alcancem, plenamente, a condição humana e, a partir deste fundamento, instituiu campos prioritários de atuação, mediante quatro programas: saúde, educação, cultura e lazer, e assistência. Cada programa abrange determinadas atividades que classificam as ações desenvolvidas segundo sua natureza, objetivos e clientela. A seguir, uma breve descrição dos Programas:

- **Saúde** – Gradativamente, o SESC vem concentrando sua ação programática no desenvolvimento de práticas nas áreas de saúde bucal, nutrição, medicina de apoio e difusão de conhecimentos. O objetivo principal é contribuir com o desenvolvimento de bons hábitos referentes à preservação da saúde.

Neste sentido, o SESC elegeu a Educação para a Saúde como atividade prioritária, no intuito de cooperar para uma transformação cultural pautada na aquisição de novos conhecimentos que propiciem maior autonomia aos indivíduos para que eles possam fazer o melhor por si mesmos e para realizar integralmente a condição de saúde. Constam deste programa: lanches, refeições, assistência médica, educação em saúde e assistência odontológica, destacando-se os projetos Mesa Brasil e OdontoSESC.

Mesa Brasil SESC – Programa de ações contra a fome, voltado para os brasileiros com menos oportunidades, que forma uma rede nacional de solidariedade de combate ao desperdício – evitando que alimentos próprios para o consumo, com ou sem valor comercial, sejam jogados no lixo.

OdontoSESC – Em um país onde 64% das pessoas têm acesso restrito à atenção odontológica, é de enorme relevância o trabalho do OdontoSESC, tanto em odontologia quanto em educação em saúde e formação de agentes multiplicadores. Utilizando unidades móveis, os profissionais do OdontoSESC circulam pelo Brasil desde 1999, oferecendo saúde bucal a milhares de pessoas em pequenas cidades e na periferia das capitais, onde se avolumam as demandas nesse setor.⁷

⁷ Disponível em: <http://www.sesc.com.br/main.asp>.

- **Educação** – Para o SESC, a educação está diretamente relacionada a sua missão institucional, constituindo um caminho para a melhoria da qualidade de vida do comerciário e de seus familiares, não obstante seus documentos internos estabeleçam que a prestação de seus serviços deve ter a educação como alicerce. Entendendo que educar é um ato que ocorre para além das fronteiras das salas de aulas procura atuar integrando espaços da escola com propostas culturais desenvolvidas em suas unidades, galerias de arte, quadras de esportes, teatros, bibliotecas etc.

Atividades: educação infantil; educação fundamental; educação de jovens e adultos; educação complementar; cursos de valorização social; ensino médio; cursos pré-vestibular; programa especial de bolsa de estágio; e SESCiência e creche.

Destaca-se neste campo, o SESC Ler, Centros Educacionais destinados à alfabetização de jovens e adultos baseados em um novo conceito em educação e cidadania. Criado em 1999, atua hoje em 69 municípios de 18 estados.

- **Lazer** – Segundo o SESC, o lazer é, para o indivíduo, um importante instrumento de liberação da fadiga resultante de suas obrigações, especialmente aquelas oriundas do trabalho. Nesse sentido, a instituição se propõe a atender as necessidades de sua clientela, no que diz respeito à ocupação do tempo livre, proporcionando experiências que possam ser acrescidas à vida e não apenas como um objeto de “consumo descartável e externo aos indivíduos, que se esgota no seu uso imediato. Significa proporcionar experiências de reflexão, [...], entretenimento, recreação [...] e desenvolvimento físico”. (SESC, 2010, p. 29).

Atividades: recreação; desenvolvimento físico-esportivo; e turismo.

- **Cultura** – As manifestações artístico-culturais são compreendidas pelo SESC como um dos contextos mais expressivos, tendo em vista o desenvolvimento dos indivíduos aos níveis superiores da condição humana. A instituição se propõe a enriquecer intelectualmente os sujeitos, estimulando-os e levando-os a desenvolver uma percepção mais apurada, bem como uma nova concepção das relações que se dão no tecido social, “[...] produzindo assim uma releitura de seu estar-no-mundo, permitir-lhes transcender suas condições de origem e formação, dotando-os, por conseguinte, de uma consciência mais universal”. (SESC, 2010, p. 27).

Neste campo, o SESC atua de duas formas específicas:

Estímulo à produção artístico-cultural – Ao se instituir como espaço deste tipo de produção, o SESC cria condições para o aperfeiçoamento da produção cultural, com o objetivo de melhoria do nível intelectual do povo brasileiro. Mais que disponibilizar seus espaços coloca-se como articulador cultural.

Estímulo à difusão artístico-cultural – entendendo que a qualificação dos consumidores culturais é igualmente indispensável para que os sujeitos interajam com os bens culturais, a programação no campo da cultura considera não apenas as necessidades imediatas dos consumidores culturais, mas a alteração na qualidade do agir e pensar dos mesmos, estimulando-os a desenvolverem a compreensão mais apurada do significado dos produtos artístico-culturais.

Atividades: biblioteca; apresentações artísticas; e desenvolvimento artístico e cultural.

5.4 O SESC BAHIA

Criada em 1947, a Federação do Comércio do Estado da Bahia (FECOMÉRCIO-BA) nasceu em um ambiente de modernização do comércio, em várias áreas do Estado, ratificando a necessidade de organização e desenvolvimento das atividades comerciais que estavam em crescimento. Havia, portanto, um ambiente macroeconômico propício à fundação do SESC e do SENAC, instituições que contribuíram para a transformação da relação de trabalho entre empregado e empregador.

O SESC Bahia vem realizando, desde sua criação, um esforço no sentido de colaborar com os trabalhadores do comércio de bens e de serviços, suas famílias, e com a comunidade baiana. Este Departamento possui 15 unidades, sendo 10 situadas em Salvador e 5 no interior do Estado, conforme descrição a seguir: SESC Aquidabã; SESC Feira de Santana; SESC Comércio; SESC Jequié; SESC Centro; SESC Paulo Afonso; SESC Nazaré; SESC Santo Antônio de Jesus; SESC Piatã; SESC Vitória da Conquista; SESC Rua Chile; Centro de Formação Artesanal; Cine Teatro Casa do Comércio; Teatro SESC–SENAC Pelourinho; e Mesa Brasil SESC.

O SESC Bahia oferece à clientela uma infraestrutura composta por centros de atividades, restaurantes, teatros, bibliotecas, consultórios odontológicos, parques aquáticos, centros de hospedagem, centros educacionais, quadras poliesportivas, além das Unidades móveis de Odontologia – OdontoSESC.

Atividades (unidades fixas) – trabalhos com grupos, ação comunitária, educação infantil e fundamental, educação complementar, cursos de valorização social, apresentações artísticas, desenvolvimento artístico-cultural, desenvolvimento físico-esportivo, recreação, turismo social, nutrição, odontologia e educação em saúde, entre outros.

O Departamento Regional está investindo no crescimento físico das Unidades e prevê-se a construção de Centros de Atividades nas cidades de Alagoinhas, Barreiras, Ilhéus, Porto Seguro, Itabuna, Jacobina, Juazeiro e Teixeira de Freitas, além do Grande Hotel SESC Itaparica.

5.5 A BIBLIOTECA NO CONTEXTO SESC

Considerando os dados coletados no primeiro semestre de 2012, a Rede de Bibliotecas do SESC possui 206 bibliotecas fixas, 69 salas de leitura e 30 caminhões-biblioteca, totalizando 303 Unidades de Informação, distribuídas pelas capitais e cidades do interior do país, nos Departamentos Regionais e Nacional.

Os acervos disponíveis nessas Unidades são de caráter enciclopédico, com ênfase em literatura brasileira e literatura estrangeira traduzida. A instituição, atualmente, está construindo o catálogo coletivo nacional e utiliza o InformaWeb - Sistema de gerenciamento de acervos.

O público-alvo das bibliotecas do SESC é o comerciário e seus dependentes, mas as bibliotecas atendem a toda a comunidade, sendo que, na maioria das Unidades, o serviço de empréstimos está disponível apenas para leitores que possuem a carteira social do SESC. Entretanto, qualquer sujeito da comunidade tem acesso à consulta dos acervos, o que contribuí para minimização de lacunas governamentais em várias localidades do território nacional.

O BiblioSESC (biblioteca móvel) – instalada em caminhão tipo baú, adaptado com prateleiras próprias para a acomodação dos livros foi criada, em 2005, pelo Departamento Nacional e distribuída para os Departamentos Regionais, com a proposta de atender dez bairros, gratuitamente visitando-os, quinzenalmente por um ano, podendo este período ser renovado para dois anos.

Implantado inicialmente no SESC Pernambuco, hoje, o projeto está em todo o território nacional, inclusive na Bahia onde funcionam duas Unidades.

O acervo bibliográfico, composto por, aproximadamente, 3.000 livros, caracteriza-se, principalmente, por ser enciclopédico, formado por literatura brasileira e estrangeira traduzida para o português, biografias e livros de complementação escolar, além de periódicos.

O serviço é aberto a todos os interessados e o público pode fazer consulta local e empréstimo domiciliar, sendo que, para este último, se faz necessária a efetuação de um cadastro, bastando apresentar a carteira de identidade ou certidão de nascimento e comprovante de residência.

Os principais objetivos deste projeto são:

- expandir a rede de bibliotecas do SESC nas capitais;
- promover a leitura ampliando as condições de acesso ao livro;
- formar um público leitor;
- promover a melhoria da qualidade de vida através do despertar do gosto pela leitura e pelo acesso à informação; e
- encurtar a distância entre o leitor e o livro.

5.5.1 A atuação da Biblioteca Central do SESC BAHIA

Na Bahia, a Biblioteca Central do SESC foi criada em 1966 com o objetivo de facilitar o acesso ao livro, sendo inicialmente implantada para operar através do sistema de caixas-estantes, atualmente (Biblioteca ambulante) para atender a empresas na capital.

Em 1967, a Biblioteca ampliou seu raio de ação e, a partir de então, foi transformada na Biblioteca Central da instituição, atualmente, assistindo tecnicamente dez bibliotecas e salas de leitura distribuídas na capital: SESC Nazaré, SESC Comércio, SESC Aquidabã e SESC Piatã, e seis em cidades do interior: Feira de Santana, Jequié, Paulo Afonso (1 Biblioteca infantil e 1 biblioteca para jovens e adultos), Santo Antônio de Jesus e Vitória da Conquista.

A biblioteca do SESC possui um acervo composto por livros didáticos e técnicos de várias áreas do conhecimento humano visando atender as diferentes necessidades de pesquisa e consulta da clientela. Todavia, Literatura é a área que possui o maior número de livros, possibilitando acesso a livros de ficção brasileira e estrangeira nas categorias conto, romance, poesia, novela etc., além de periódicos

(revistas, jornais, histórias em quadrinhos etc.) disponíveis para os públicos infanto-juvenil e adulto.

Compõem ainda o acervo: revistas para o público adulto e infantil, jornais cujos títulos são de âmbito nacional e local, guias, manuais, folhetos de cordel, dicionários, enciclopédias, almanaques, materiais multimídia etc.

A Biblioteca Central do SESC Bahia desenvolve o serviço de processamento técnico dos acervos das bibliotecas do SESC Bahia observando as especificações técnicas de Biblioteconomia, bem como os documentos institucionais. Atualmente, conta com 2 bibliotecários prestadores de serviços cuja atuação foi direcionado para o processamento técnico, tendo em vista a demanda. Além disso, compõem essa equipe, mais 2 bibliotecários, 4 auxiliares de biblioteca e 5 estagiários, os quais desenvolvem atividades da Biblioteca do SESC Nazaré, bem como de assistência às demais bibliotecas, sob a supervisão de uma bibliotecária.

Possui como instrumentos técnicos de trabalho as seguintes publicações:

- Código de Catalogação Anglo-americano – *Anglo-American Cataloging Rules* (AACR2). O catálogo coletivo nacional está em construção com as Unidades de todo o Brasil, sob a coordenação da equipe de Bibliotecas do Departamento Nacional, sediada no Rio de Janeiro.

- Classificação Decimal de Dewey.
- Tabela PHA.
- Vocabulário Sistematizado de linha conceitual do SESC, conforme determinações internas. O Vocabulário está em desenvolvimento, e é usado como instrumento padrão para guiar a representação e recuperação de assuntos dos itens de informação tratados na Rede de Bibliotecas.

- Formação e desenvolvimento das coleções das Bibliotecas do SESC.

Além dos serviços oferecidos nas bibliotecas fixas, em Salvador, continua o serviço de extensão Biblioteca Ambulante, que disponibiliza uma coleção de publicações destinada a levar e emprestar o livro e outros materiais ao leitor, de modo rápido, em seu local de trabalho. Este serviço é gratuito e atende às empresas beneficiadas por um ano, podendo ser renovado por mais um ano, se ambas as partes desejarem. Este serviço funciona com a atuação de um bibliotecário e um auxiliar de biblioteca.

No momento da implantação do serviço na empresa, o SESC promove uma atividade para despertar a atenção do comerciário para o serviço e estimular a

leitura. Normalmente, é uma sessão de contação de histórias para adultos, realizada por profissional contratado pelo SESC, seguida de um breve bate-papo com os funcionários. Essa atividade, agendada em dia e horário mediante negociação com a empresa beneficiada, é breve, visando não transtornar a rotina de trabalho da empresa, é e acompanhada por uma bibliotecária do SESC.

A Biblioteca Central da instituição, localizada no SESC Nazaré, possui um ambiente confortável, onde oferece gratuitamente consulta aberta ao acervo à comunidade. Já o empréstimo de livros é destinado apenas a beneficiários do SESC com carteira atualizada. O serviço de atendimento ao público funciona das 8h15min às 17h45min.

Nesse contexto, a Biblioteca do SESC Nazaré atua observando o comportamento de seus usuários uma vez que tal procedimento lhe possibilita propiciar serviços, produtos e atividades que atendam suas necessidades informacionais reais, contribuindo para sua formação como leitor.

Porém, nem somente de livros vivem as bibliotecas. Por isso, nos últimos anos, a biblioteca do SESC Nazaré realizou várias ações literárias, a exemplo de sessões de histórias para adultos, círculos de leitores, chás literários, oficinas e jornadas literárias. Essas programações buscaram congrega autores, leitores, educadores e pais, de modo a prestigiar a Literatura e buscou, ainda, aproximar os sujeitos sociais do bem cultural que é o livro. Nesta perspectiva é que foi criado o curso SESC Vem Ler.

5.6 O CURSO SESC VEM LER

Este capítulo apresenta a origem e desenvolvimento, do curso SESC Vem Ler objetivando detalhá-lo.

5.6.1 Origem e desenvolvimento do projeto

No ano de 2004, o intenso fluxo de leitores que fazia empréstimo de livros indicados para o vestibular da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), chamou a atenção da bibliotecária do SESC Nazaré, que passou a observar mais o público, estreitando o contato nos

momentos de empréstimo e de devolução dos livros, visando averiguar suas necessidades informacionais.

A partir da análise dessas observações e de pesquisas na base de dados, a equipe propôs a aquisição de mais exemplares dos títulos indicados, visando minimizar o tempo de espera para empréstimo dos leitores. Imediatamente aprovado pela Direção da instituição, os referidos livros foram adquiridos, tratados e disponibilizados ao público. Continuadas as observações, foram detectadas outras dificuldades: tratava-se das habilidades e competências leitoras necessárias para acessar e compreender o conteúdo das obras, dificuldades que distanciava ainda mais leitor e o texto literário.

Novamente a biblioteca passou a estudar como poderia contribuir com esses leitores e, então, propôs a criação do curso SESC Vem Ler para propiciar a mediação da leitura dos livros em questão, visando contribuir para a mudança desta realidade. Aceita inicialmente pela Gerência do SESC Nazaré, a proposta foi aprimorada junto à Coordenação do Programa Cultura, ao qual a biblioteca está subordinada.

Como a instituição não tinha em seu quadro, profissionais com especialização para a execução desta atividade, constou do planejamento as assessorias externas especializadas em Literatura e Cinema. Encontrados os profissionais com o perfil e as competências necessárias, discutiu-se amplamente sobre os objetivos do curso.

Aprovado sem restrições, o projeto teve início em junho de 2004, seguindo até dezembro daquele ano, tendo sido reeditado nos mesmos moldes em 2005, sob a responsabilidade da biblioteca.

A previsão inicial era de atender 100 alunos, comerciários e seus dependentes pré-vestibulandos, bem como aqueles oriundos da comunidade em geral, tendo como principal objetivo fornecer subsídios teóricos aos alunos para a melhor compreensão de obras literárias e fílmicas, auxiliando-os na preparação para a seleção do exame vestibular de universidades públicas. Como objetivos específicos, o SESC Vem Ler pretendia:

- contribuir para o conhecimento e compreensão de obras e estilos de cada época e relacioná-las com o contexto histórico e a realidade cultural em que se inserem.

- estimular o senso crítico do participante, provocando a sua capacidade de discernir e intervir no meio em que vive.
- provocar no leitor o desejo de buscar o prazer estético com obras literárias e cinematográficas para além da leitura obrigatória.
- possibilitar a inclusão social promovendo o acesso a informações que favoreçam a construção de novos saberes e a ampliação do repertório intelectual e cultural.

5.6.2 Estrutura de funcionamento

O curso foi planejado para funcionar através de encontros (aulas). Os encontros literários ocorriam com o estudo das obras literárias realizado em duas etapas, de 2h30' cada, sendo a primeira aula dedicada à contextualização do autor e do texto e a segunda para conclusão. Os encontros aconteciam uma vez por semana às terças-feiras, sendo intercalados por encontros cinematográficos, desenvolvidos cada um deles em três horas de duração, enfocando os diferentes aspectos do tema abordado no filme.

Em ambos os casos, percebeu-se que a proposta não pretendia convidar o aluno para ser espectador, mas participante ativo das aulas. A valorização das obras foi um ponto importante observado na base de planejamento da atividade, sendo as aulas marcadas por discussões e não por receitas e macetes.

Como parte da estratégia de valorização dos sujeitos sociais envolvidos no curso, a biblioteca planejou uma programação de abertura da atividade, reunindo as autoridades⁸ que tiveram participação decisiva para a realização do curso bem como alunos e professores. Constou da programação: entrega dos materiais (pasta, blocos de anotação, caneta etc.); apresentação do projeto pela bibliotecária; boas vindas do SESC aos professores; trabalho de “quebra gelo” entre os alunos, realizado pelo professor de Teatro do SESC⁹; e *wellcome coffee*.

A avaliação da atividade permeou todas as etapas do projeto, constituindo-se em um processo contínuo de retroalimentação. Os professores tiveram liberdade pedagógica e mantinham constante contato com a equipe da

⁸ Gerente do SESC Nazaré, Sr. José Antonio Silva Sá, Coordenadora de Cultura, Sra. Levina Seijo e Diretora da Divisão de Orientação Social, Sra. Edeir Lemos.

⁹ Prof. Ramon Reverendo.

biblioteca acerca do trabalho desenvolvido. Em um destes contatos, a professora de Literatura, informou que percebia dificuldades dos alunos, provavelmente pelo pouco ou nenhum contato prévio dos alunos com as obras.

Com o objetivo de minimizar essas dificuldades, a biblioteca montou círculos de leitores, atividade complementar paralela ao SESC Vem Ler, realizada no turno vespertino. Para tanto, foi contratada uma professora especialista em Literatura e experiente na condução deste tipo de atividade. A intenção era diminuir a possível estranheza e/ou bloqueio que os alunos tinham em relação às obras.

A divulgação do projeto constou de: contato com os clientes da Biblioteca; visitas e distribuição de cartazes e folhetos em escolas públicas de Nível Médio do bairro de Nazaré e entorno, bibliotecas públicas, centros de Cultura e Unidades do SESC.

Quanto a recursos humanos, o SESC contratou assessoria externa, no primeiro ano: uma professora de Literatura e um professor de Cinema. No segundo ano, acrescentou-se uma professora para a produção de textos. Embora tivesse sido proposto pela biblioteca, o SESC Vem Ler mobilizou o trabalho de várias seções do SESC, tanto na fase de planejamento, quanto na execução. Semanalmente, atuavam bibliotecárias, auxiliares de biblioteca, estagiárias de biblioteconomia, técnico de informática, técnico de som, ascensorista, auxiliar de cozinha e de serviços gerais além de motoristas.

Preocupada com a recepção do público, desde os primeiros contatos com o SESC, a biblioteca solicitou à Gerência do SESC Nazaré, uma reunião com os profissionais que estariam em contato direto com os alunos em que foi apresentada a proposta e seu alcance social. O primeiro objetivo era sensibilizar a equipe daquela Unidade operacional a recepcionar, acolher, da melhor forma possível, os alunos que frequentariam o curso. O segundo pretendia comunicar à equipe que a proposta não pertencia à biblioteca apenas, mas ao SESC, sugerindo assim, um vínculo de comprometimento desses funcionários com a realização do projeto.

As aulas eram realizadas no auditório do SESC Nazaré, equipado com cadeiras de braço, projetor de vídeo e tela, aparelho de som com CD, retroprojetor e computador. Na antessala, foi disponibilizado, ainda, um painel para divulgação de obras literárias e de informações sobre o vestibular, visando estimular as discussões fora das aulas. Neste espaço, semanalmente era montada uma estrutura para servir gratuitamente o lanche para alunos e professores. Planejado com a participação da

Coordenação de Nutrição e da Gerente em Alimentos da Unidade¹⁰, esse lanche era simples, porém, com itens suficientes para que os alunos saciassem a fome antes das aulas, principalmente aqueles que vinham do trabalho ou da escola.

Em termos de materiais gráficos foram providenciados cartazes, folhetos, banners, pastas, plotagens coloridas para o painel, além dos materiais didáticos.

Em relação aos recursos financeiros, o SESC aprovou sem restrições todas as providências necessárias à execução do projeto. Os alunos comerciários ou dependentes destes pagavam mensalmente R\$ 5,00; já aqueles oriundos da comunidade, R\$10,00.

¹⁰ Respectivamente, Márcia Baptista e Zilma Luz.

6 A MEDIAÇÃO DA LEITURA NO CURSO SESC VEM LER

Este capítulo traz informações sobre os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste trabalho como também dados empíricos coletados em pesquisa de campo acerca das atividades de mediação da leitura literária ocorrida no curso SESC Vem Ler, promovido pelo SESC Bahia, entre os anos de 2004 e 2005.

6.1 METODOLOGIA

Em virtude das características do fenômeno analisado, desenvolveu-se uma pesquisa de tipo exploratória e descritiva, objetivando mapear, identificar e analisar as contribuições do curso SESC Vem Ler para a vida de seus egressos.

Nesse sentido, buscou-se construir um percurso metodológico coerente, de forma a atingir eficientemente os objetivos propostos nesta dissertação. Assim, no primeiro momento, foi caracterizada esta pesquisa e, em seguida, discutido o seu universo. Posteriormente foram apresentadas as etapas da produção de dados e, por último, relatos sobre a organização e análise dos dados coletados.

6.1.1 Caracterização da pesquisa

Considerando a necessidade de examinar se o curso SESC Vem Ler cumpriu sua missão contribuindo para que os alunos desenvolvessem uma leitura crítica e reflexiva (possível ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal) das obras literárias indicadas para o vestibular de universidades públicas de Salvador, nos anos de 2004 e 2005, adotou-se não só uma abordagem qualitativa focada nos aspectos subjetivos dos dados empíricos coletados, mas, também, quantitativa que permitiu aferir objetivamente parte dos dados desta dissertação.

A necessidade de aprofundar a análise sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), discutida no referencial teórico, corroborou para que fosse escolhido o estudo de caso enquanto método de pesquisa que permite o estudo de uma unidade, isto é, de parte de um todo maior, e que possibilita ao investigador comunicar, na íntegra, a complexidade de fatos reais com os quais ele se confronta todos os dias.

Assim, o estudo de caso permitiu analisar, detalhadamente e de forma intensa, as ações de mediação da leitura literária desenvolvidas no âmbito do projeto SESC Vem Ler contextualizando-as em tempo e lugar. Acredita-se, portanto, que, a partir deste estudo de caso, seja possível orientar outras pesquisas cuja pergunta de partida apresente semelhança com a desta investigação.

6.1.2 O universo

O universo de investigação desta pesquisa está delineado por dois grupos de atores sociais: alunos que frequentaram o curso SESC Vem Ler nas edições de 2004 e 2005 e professores que ministraram aulas neste período.

Os alunos que frequentaram o curso, em sua maioria, já possuíam ou estavam em fase de conclusão do Ensino Médio, naquela época. O público alvo do Curso era composto de alunos ligados ao SESC, isto é, comerciários e seus dependentes, bem como sujeitos oriundos da comunidade em geral.

Nas edições de 2004 e 2005, o Curso contou com a participação de 92 alunos que, de acordo com o planejamento inicial, constituiriam a totalidade do universo de pesquisa. Entretanto, após várias tentativas de contato com os participantes do curso, 25 alunos foram contatados e, ao serem consultados, se dispuseram a participar, todavia, devido à impossibilidade de alguns deles, apenas 18 foram entrevistados.

Compuseram o segundo grupo de atores sociais os professores contratados pelo SESC para ministrar aulas de Literatura tendo como foco a análise e a interpretação das obras literárias mais cobradas nos vestibulares das principais instituições de ensino superior localizadas na cidade de Salvador.

Dos três professores, foram entrevistados dois que, atualmente, são doutores em Letras e que, na época do curso, eram mestrandos nesta mesma área. O terceiro professor, especialista em Cinema, não foi localizado, apesar de várias tentativas.

6.1.3 Procedimentos adotados para a coleta de dados

Nesta seção, encontram-se as técnicas e os instrumentos utilizados para a coleta de dados empíricos da pesquisa, bem como informações referentes aos métodos para produção dos dados e a forma como eles foram analisados e interpretados à luz do referencial teórico.

6.1.3.1 Técnicas e instrumentos

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram adotadas como técnicas a análise documental e a entrevista semiestruturada.

A análise documental foi realizada a partir de consultas ao arquivo da biblioteca do SESC Nazaré, mediante autorização da Direção Regional, bem como da Gerência daquela Unidade. Na oportunidade, examinou-se o projeto norteador do Curso, o cadastro de cada aluno, os relatórios, a avaliação dos alunos, o roteiro de programas, os mapas estatísticos e os álbuns fotográficos. Além destes documentos, foi acessado, também, o sistema de gerenciamento de acervos utilizado pela Biblioteca daquela unidade, visando obter mais informações sobre o público que participou dos cursos.

Toda essa análise documental permitiu caracterizar o universo desta pesquisa e contribuiu para que fossem melhor definidos os rumos iniciais da investigação. Criou-se ainda, uma planilha, para controle do processo de contato com os alunos e professores, tendo em vista a necessidade do primeiro contato com esses atores. Este foi um momento interessante, na medida em que surgiu a oportunidade de explicar para os alunos e professores a importância da pesquisa não só para o SESC, mas, sobretudo para o âmbito acadêmico.

Após a pesquisa documental, passou-se, então, para a definição de outra técnica de coleta de dados – a entrevista semiestruturada – que possibilitou complementar, enriquecer e aprofundar os dados empíricos coletados na pesquisa documental.

Definida a utilização da entrevista como técnica para coleta dos dados, recorreu-se à literatura a fim de ampliar os subsídios necessários à elaboração do instrumento de pesquisa e definição do sistema de transcrição dos dados do arquivo

de áudio para texto, tendo em vista selecionar o que melhor se adequasse ao objeto da pesquisa.

Nesse sentido, iniciou-se o planejamento da coleta de informações, examinando a literatura pertinente visando subsidiar a criação do roteiro da entrevista dos alunos, para o alcance dos objetivos pretendidos. Posteriormente, foram discutidos, com a orientadora, os detalhes de cada questão inclusive a sequência destas. Contou-se também com a colaboração de outros especialistas em Ciência da Informação, nesta etapa, o que enriqueceu a versão utilizada no pré-teste.

Sendo assim, a versão final do roteiro da entrevista dos alunos (Apêndice A) foi composta por 15 perguntas, das quais três delas do tipo aberta. Essas questões foram dispostas em quatro linhas: Eixo 1 – meio social do curso; Eixo 2 – aproximação das obras literárias; Eixo 3 – interação; Eixo 4 – intelectualidade/vida cultural.

Criado o roteiro, efetuou-se várias análises, discutiu-se com a orientadora desta dissertação e a primeira versão do roteiro da entrevista dos alunos foi pré-testada com dois alunos do curso SESC Vem Ler com o objetivo de examinar a consistência das questões, perguntas que pudessem trazer algum desconforto aos entrevistados e constatou-se que o número e a ordem das questões eram pertinentes, além da adequação da linguagem, tendo em vista a compreensão das perguntas.

Essa etapa de pré-testes foi útil à detecção e correção de falhas no roteiro de entrevista, bem como para ajustes quanto à postura da pesquisadora tendo em vista a realização das entrevistas válidas. Concomitantemente, foram selecionados e providenciados os equipamentos para a gravação das entrevistas.

O roteiro de entrevista dos professores (Apêndice B) também foi minuciosamente criado com o objetivo de levantar informações que pudessem contribuir para que fosse examinado se o curso SESC Vem Ler cumpriu sua missão.

Para a produção dos dados, solicitou-se autorização junto à Direção do SESC Bahia em função de este estudo envolver atores sociais que, em algum momento de suas vidas, fizeram parte da história desta entidade de direito privado, criada e mantida pelo empresariado do Comércio de Bens, Serviços e Turismo.

Assim, após a autorização do SESC para a realização deste estudo e devidamente ajustado e finalizado o instrumento de coleta de dados passou-se a estabelecer o segundo contato com os alunos e professores, através de telefonemas e mensagens por e-mail, desta vez para agendamento das entrevistas.

Por causa da alegação de alguns entrevistados de disporem de pouco tempo para a concessão de entrevista, devido às suas ocupações de ordem profissional ou acadêmicas, resolveu-se fazer algumas entrevistas em seus locais de trabalho ou nas faculdades em que os alunos estudavam. Já para os alunos que se mostraram mais maleáveis às questões de deslocamento e argumentaram ter tempo suficiente para conceder entrevistas, foi reservado um espaço na unidade do SESC Bahia, localizada no bairro de Nazaré, na cidade de Salvador, para recebê-los.

Nessas duas situações descritas acima, buscou-se realizar as entrevistas em locais reservados e com tempo suficiente para o entrevistado responder às questões propostas. Apesar de todo este cuidado, foram registrados alguns casos de ruídos e interrupções nas gravações das entrevistas, entretanto, sem grandes prejuízos que pudessem comprometer os objetivos desejados.

As entrevistas tiveram uma duração média de trinta e cinco a quarenta minutos e foram todas gravadas mediante expressa autorização dos entrevistados. Na oportunidade, ressaltou-se que seus dados somente seriam utilizados para fins de pesquisa acadêmica.

Simultaneamente à realização das entrevistas com 18 alunos e 2 professores iniciou-se a transcrição de dados sendo feitos posteriormente, os ajustes necessários.

6.1.3.2 A organização e a análise dos dados

Para a organização dos dados coletados, buscou-se, na literatura, informações que pudessem dar suporte à seleção e/ou criação de uma tabela de convenção para a transcrição dos dados, o que permitiu adaptar o sistema de transcrição das normas observando as convenções utilizadas em trabalhos científicos semelhantes a este. Depois de transcrita, cada entrevista passou por uma conferência de fidedignidade, isto é, repetiu-se a audição da gravação, tendo em vista identificar falhas, no que se refere a supressão inadequada de frases, entonação, interjeições, interrupções etc. Esta fase exigiu um alto nível de atenção, pela necessidade de tratamento dos dados, sobretudo os qualitativos, para os quais foram criadas matrizes de coleta de dados com o objetivo de viabilizar a aplicação de categorias a partir, principalmente, das falas recorrentes dos entrevistados. Os dados foram ordenados e dispostos em tabelas, quadros, gráficos, elaborados pela autora, bem como em

blocos de trechos das falas dos vinte entrevistados que possibilitaram a adequada visualização dos resultados alcançados.

Os dados quantitativos desta pesquisa foram expostos através de gráficos construídos por meio da utilização do *Microsoft Excel* versão 2003 e tabelas e quadros elaborados através do *Microsoft Word* versão 2010.

Já os dados qualitativos estão apresentados sob a forma de trechos selecionados dentre as entrevistas, como forma de reforçar e enriquecer as nossas análises e argumentações a respeito da constatação acerca da contribuição do curso SESC Vem Ler para que os alunos desenvolvessem uma leitura crítica e reflexiva (possível ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal) das obras literárias indicadas para o vestibular de universidades públicas de Salvador, nos anos de 2004 e 2005.

Na organização e análise dos dados, buscou-se captar as percepções dos participantes em seus contextos sociais, objetivando investigar se a atividade de mediação, o curso SESC Vem Ler, cumpriu sua missão. Para tanto, foram criadas categorias de análise que possibilitaram a visualização dos núcleos temáticos centrais recorrentes no discurso dos entrevistados.

Os dados empíricos coletados por meio das entrevistas dos alunos foram dispostos nas seguintes categorias:

Categoria 1 – Perfil sociobiográfico dos entrevistados.

Categoria 2 – Contato com a biblioteca/Estrutura do curso.

Categoria 3 – Experiências com a leitura literária.

Categoria 4 – Interação como fator de aprendizagem.

Categoria 5 – Repertório cultural.

De igual forma, foram organizados os dados originados das entrevistas dos docentes conforme as categorias, a seguir apresentadas:

Categoria 1 – Estímulo à aproximação dos alunos das obras literárias.

Categoria 2 – Interação.

Categoria 3 – Contribuições para vida do aluno.

Ainda no que se refere às categorias, é importante lembrar que foram criadas para o aperfeiçoamento da análise e interpretação dos dados. Entretanto, em alguns momentos, sobretudo na seção em que são descritos os resultados dos docentes, muitas informações se entrelaçam e se mostram presentes em mais de uma categoria, devido à lógica do discurso dos participantes.

7 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta um conjunto de dados empíricos que foram coletados em entrevistas realizadas com vinte atores sociais que estiveram diretamente envolvidos com as atividades de mediação da informação ocorridas a partir do projeto SESC Vem Ler, que foi realizado entre 2004 e 2005, na Biblioteca Central da Unidade SESC Nazaré, localizada na cidade de Salvador, no Estado da Bahia.

Esses dados permitiram investigar se o curso SESC Vem Ler cumpriu sua missão contribuindo para que os alunos desenvolvessem uma leitura crítica e reflexiva (possível ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal) das obras literárias indicadas para o vestibular de universidades públicas de Salvador, nos anos de 2004 e 2005. Para tanto, os resultados estão representados alternadamente por tabelas, gráficos, quadros e trechos de entrevistas, ordenados em duas seções: alunos e professores.

7.1 SEÇÃO ALUNOS

Apresenta os dados oriundos de entrevistas realizadas com 18 participantes, ex-alunos do SESC Vem Ler. Está estruturada em 5 categorias, a saber:

- 7.1.1 Categoria 1 – Perfil sociobiográfico dos entrevistados.
- 7.1.2 Categoria 2 – Contato com a biblioteca/Estrutura do curso.
- 7.1.3 Categoria 3 – Experiências com a leitura literária.
- 7.1.4 Categoria 4 – Interação como fator de aprendizagem.
- 7.1.5 Categoria 5 – Repertório cultural.

7.1.1 Categoria 1: perfil sociobiográfico dos entrevistados

Nesta categoria de análise buscou-se apresentar informações referentes ao perfil dos entrevistados que compuseram o universo de pesquisa desta dissertação.

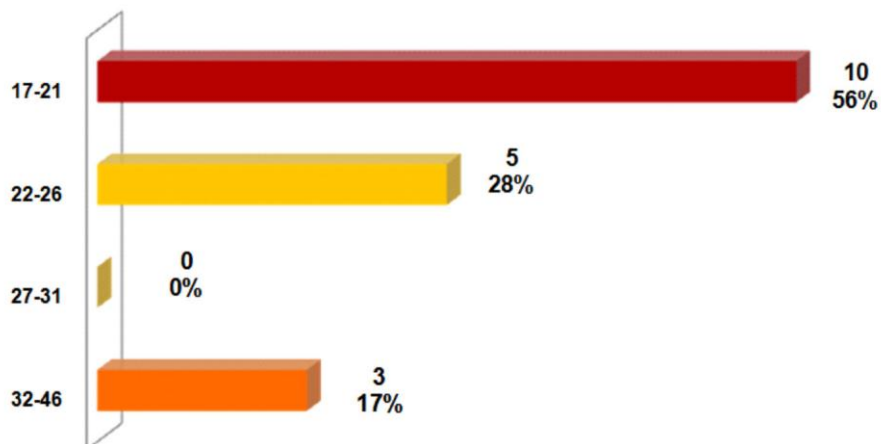
Analisando-se os dados relacionados ao sexo dos entrevistados desta pesquisa, constatou-se uma predominância de alunos do sexo feminino que cursaram as aulas do projeto SESC Vem Ler. (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Sexo dos participantes



Para o delineamento do perfil da população investigou-se também a faixa etária, descrita logo abaixo. (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Faixa etária da população na época do curso



Embora o curso tenha sido criado para atender necessidades informacionais de leitores da biblioteca central do SESC, que estavam em fase de preparação para o vestibular, a atividade foi aberta a toda comunidade e por isso, considerou-se pertinente averiguar sobre a motivação dos alunos para ingressarem no curso. O Gráfico 3 representa o resultado desse questionamento:

Gráfico 3 – Motivação para ingresso no curso



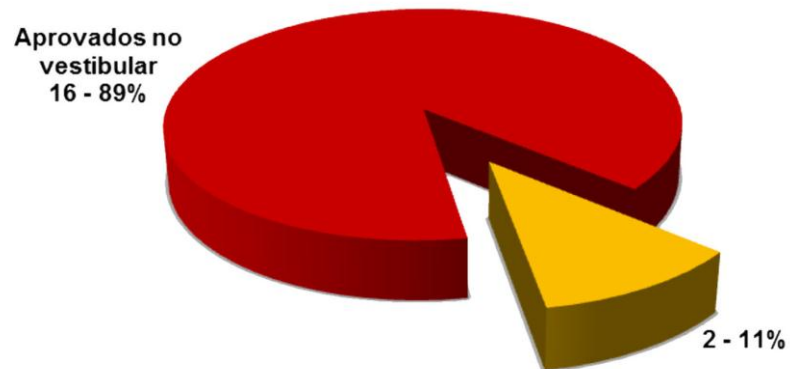
Houve maior concentração de participantes que ingressaram para preparar-se para o vestibular. Dois entrevistados, apresentaram motivos diferentes da maioria, quanto à motivação, conforme as respostas logo abaixo:

- [...] inicialmente, foi porque eu queria ter um [...] conhecimento maior, [de Literatura]. (CMS).
- [...] me interessei porque seria um momento de fazer uma espécie de exercício, [...] estava parado e resolvi ingressar. Sempre confiei nas atividades do SESC; sabia que ia ser interessante. Me dei bem, gostei. **A partir daqui [do SESC] eu fui incentivado, estimulado [a prestar o exame vestibular]; fiz; [...] incrível, passei de primeira.** (risos). [...] professores estimularam a turma, eu me senti incentivado também; foi muito bom! (FXSF, grifo nosso).

Mesmo sabendo que nem todos os participantes pretendiam prestar exames para o vestibular, foi interrogado aos 18 participantes se realizaram o referido concurso, e todos responderam que sim, conforme Gráfico 4.

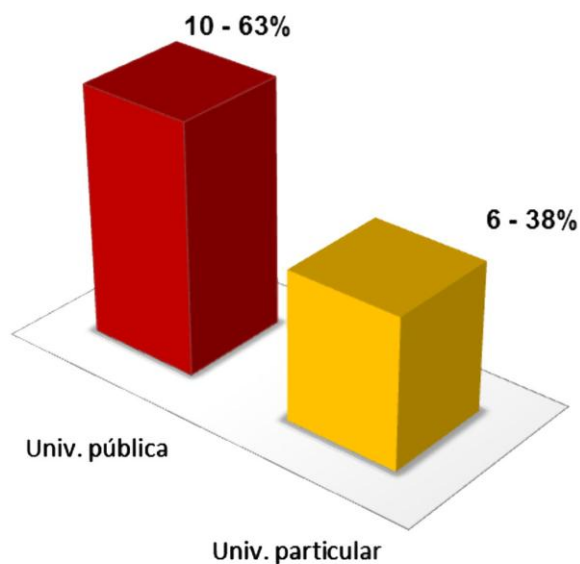
Os dados expostos nos Gráficos 3 e 4 demonstram que dentre os 16 participantes que pretendiam fazer vestibular, 15 foram aprovados, somando-se a um participante que se inscreveu no curso por outros motivos, sendo no total, 16 aprovados.

Gráfico 4 – Aprovação no vestibular



Considerando-se que o objetivo do concurso era estudar as obras literárias do vestibular indicadas por universidades públicas de Salvador, foi investigado, dentre os participantes aprovados, quantos ingressaram em Instituições de Ensino Superior pública e privadas. O Gráfico 5 explicita o índice de aprovação no vestibular considerando a natureza dessas instituições:

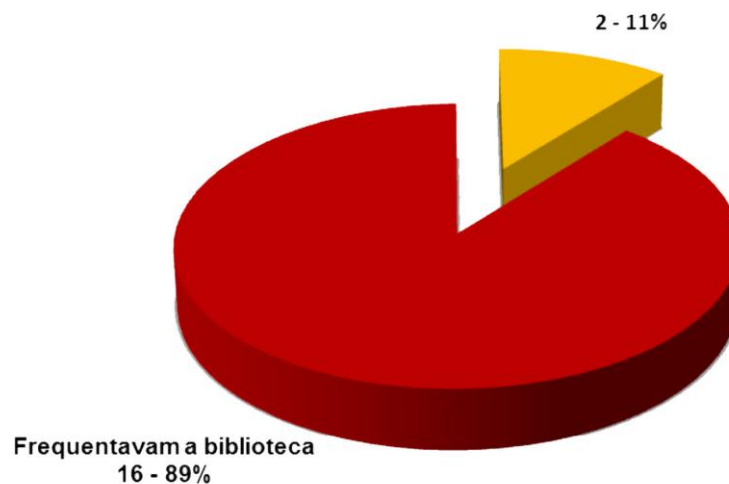
Gráfico 5 – Natureza da universidade



7.1.2 Categoria 2: contato com a Biblioteca/Estrutura do curso

Examinar o contato dos participantes com a biblioteca, não apenas através dos registros da instituição, se constitui numa possibilidade de obter informações diretas desses sujeitos, significa criar espaço para conhecer suas impressões acerca da atividade de mediação investigada. Por isso, foi perguntado aos entrevistados se frequentavam a Biblioteca do SESC durante o curso a maioria respondeu que sim, conforme descrição no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Frequência na Biblioteca do SESC



Ainda referente à frequência, observou-se que dentre os 16 participantes que visitavam a biblioteca, 14 faziam empréstimos. Além disso, dos 14 entrevistados 8 manifestaram interesse e buscaram outras obras na Biblioteca, além daquelas indicadas para o vestibular. Foram selecionados alguns depoimentos que revelam as impressões dos participantes, tendo em vista suas vivências:

- Diariamente eu ia [à biblioteca], a gente fez um grupinho, a gente ia pra biblioteca pra estudar... (ELS).
- [...] gostava muito de ir à biblioteca porque me sentia bem, muito acolhedora. (BSJ).
- a biblioteca [...], ela é bastante confortável. Eu pegava vários livros, [...], estudava muito na biblioteca. **Passava uma boa parte do tempo, chegava antes do curso.** [...] Eu tenho boas recordações em relação ao

atendimento. As pessoas que trabalhavam lá eram excepcionais; tenho ótimas recordações. (MFS, grifo nosso).

A infraestrutura do curso foi investigada, tendo em vista a importância desse fator num ambiente de aprendizagem. Nessa perspectiva, indagou-se aos participantes sobre o que teriam a dizer dos seguintes aspectos: espaço físico, material didático, mural de divulgação das obras literárias e dos textos criados pelos alunos, bem como sobre o lanche servido gratuitamente. Não foi apresentado escala de avaliação para os entrevistados, objetivando investigar como a infraestrutura foi percebida pelos mesmos. A partir das transcrições das entrevistas, tratou-se os dados organizando-os em escala, tendo em vista a recorrência de termos utilizados pelos participantes para avaliar os serviços. O Quadro 3 apresenta o resultado desta avaliação.

Quadro 3 – Serviços de infraestrutura do curso

CRITÉRIOS	PADRÕES									
	EXCELENTE		MUITO BOM		BOM		INDIFERENTE/ INSUFICIENTE		NÃO LEMBROU	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Espaço físico da sala de aula	2	11	5	28	11	61	–	–	–	–
Mural para divulgação de obras literárias e cinematográficas	1	6	2	9	9	50	1	6%	5	28
Material didático	–	–	3	17	6	33	4		5	
Lanche	4	22	9	50	5	28	–	–	–	–

Acrescentou-se ainda, trechos de relatos de alguns respondentes, quanto aos itens dispostos no Quadro 3:

- Era muito bom. [...] Datashow, [...], climatizado, [...], iluminação boa. (TSRR).
- Referente ao lanche: Ótimo! Perfeito [...]. (ELS).
- [...] o lanche era um momento de fraternidade, de trocar ideias. (ELS).
- [...] Eu acho que com certeza o mural ajudava bastante pra fixar as ideias, os conteúdos. (JSA).
- **Um dos espaços mais interessantes** [sobre o lanche], não só por saciar a fome de um dia de batalha, mas um momento também de relaxar.

[...] de você discutir um pouco, falar. Então tinha vários aspectos. **Não era só a comida em si.** (LCS, grifo nosso).

7.1.3 Categoria 3: experiências com a leitura literária

Nesta categoria constam resultados que nos permite verificar a partir das percepções dos entrevistados, se houve contribuições da ação de mediação pesquisada.

Questionados se o curso os ajudou a compreender melhor os livros indicados para o vestibular todos os participantes responderam que sim, conforme trechos de seus relatos, logo abaixo:

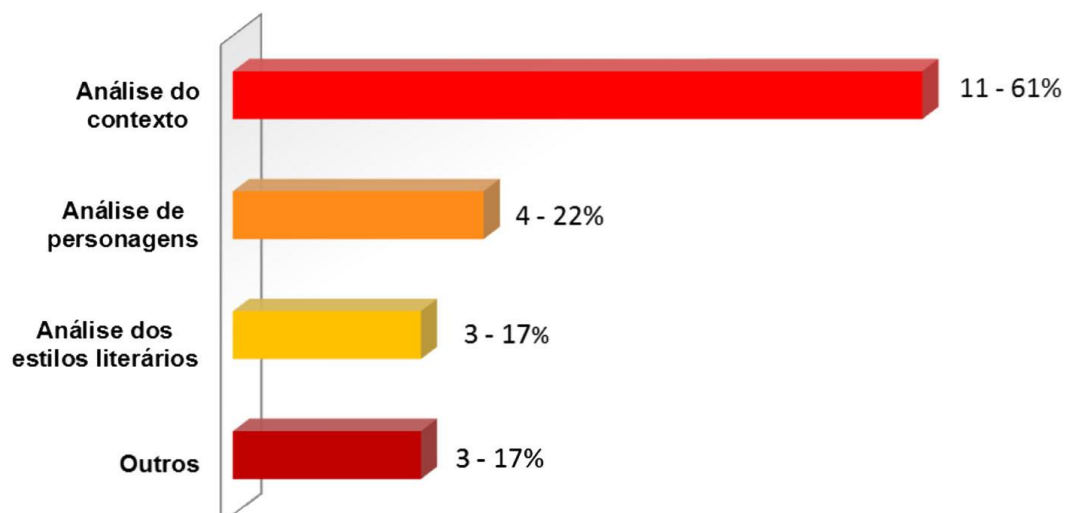
- Sem a instrução dos professores eu não teria cem por cento, não entenderia da forma como entendi; [...] **não só os professores, mas a discussão entre alunos.** (ELS, grifo nosso).
- A aula, servia pra dar um embasamento bom pra eu me sair bem na prova bem. (MFS, grifo nosso).
- Eu li [...] *O mulato*, mas tive uma interpretação que talvez fosse muito equivocada, [...] e quando veio o comentário [...] **Aí abriu mais, a visão do texto, da obra.** (PFS, grifo nosso).
- [...] eu ia ao SESC, tinha acesso aos livros, [do vestibular], pegava os livros, e [...] e não tinha interesse de ler, [...] **depois do SESC Vem Ler eu comecei a pegar os livros e ler, conseguir terminar de ler, dar conta!** (BSJ, grifo nosso).
- **O curso me proporcionou conhecimentos que eu não tinha em relação à interpretação de textos e à leitura de livros,** através de um ensinamento dinâmico e de fácil compreensão. (AMS, grifo nosso).
- Ajudou. [...] o gosto pela leitura na escola pública não é desenvolvido; na aula da professora de Literatura, **você aprende a gostar de ler, [...] a interpretar;** [...], então isso foi muito importante. (APJ, grifo nosso).

Nessa mesma perspectiva, perguntou-se aos entrevistados, buscando saber se o curso contribuiu para que enfrentassem melhor as questões da prova de Literatura do vestibular, e todos responderam que sim. Seguem abaixo trechos dos relatos pertinentes a este resultado:

- [...] **o curso favoreceu minha aproximação dos livros [indicados para o vestibular]**, do contexto [...] e do conteúdo que seria cobrado na prova vestibular. (MFS, grifo nosso).
- As discussões vinham o tempo todo na mente [durante a prova]. (JSA, grifo nosso).
- Com certeza! **Também, porque você começa a ter uma visão, mais crítica em relação às obras** e isso ela [a professora] passou muito bem. (CSUL, grifo nosso).
- Sim. **se não fosse esse curso eu não teria prestado vestibular.** (FXSF, grifo nosso).
- Ajudou bastante. [As aulas] eram bem didáticas, bem expansivas. Não era aquela coisa, de bater na mesma tecla. O aprendizado era bem divertido e rico. (CCJ, grifo nosso).

Mesmo sabendo que as questões de análise de contexto, de personagens e de estilos literários são inter-relacionadas, arguiu-se aos entrevistados onde o conhecimento construído no curso foi mais útil, onde melhor foi aplicado, tratando-se da realização da prova de Língua Portuguesa. Nesse caso, a resposta de múltipla escolha. O resultado, exposto no Gráfico 7, nos permite observar as áreas onde houve maior concentração de aplicabilidade dos conhecimentos construídos no curso e conseqüentemente aponta as necessidades literárias dos participantes naquela época.

Gráfico 7 – Aplicação do conhecimento



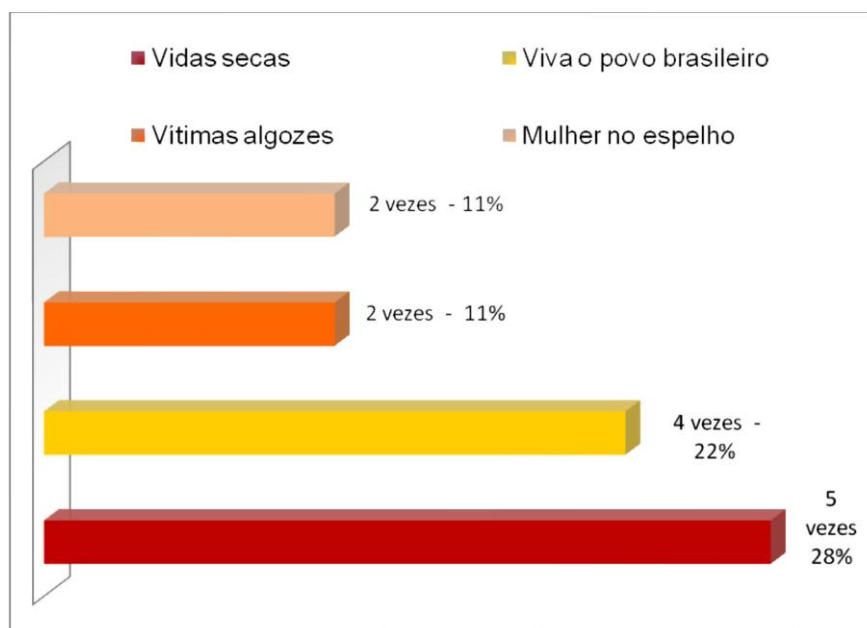
Sabendo que o curso SESC Vem Ler destinou-se a tratar apenas as obras literárias e cinematográficas, foi perguntado aos 18 participantes da pesquisa se utilizaram outras estratégias de preparação para o vestibular (Quadro 4).

Quadro 4 – Estratégias de estudo

ESTRATÉGIAS DE PREPARAÇÃO	N. DE PARTICIPANTES		
	APROVADOS NO VESTIBULAR	NÃO APROVADOS	TOTAL
Curso pré-vestibular e SESC Vem Ler	9	-	9
SESC Vem Ler	6	2	8
Grupo de estudos e SESC Vem Ler	1	-	1
Grupo de estudos, SESC Vem Ler e Curso pré-vestibular	2	-	2

Ao analisar documentos institucionais do SESC Bahia, referentes ao curso, foi percebido que a atividade de mediação estudada também objetivou avançar para além do foco vestibular, estimulando a criação de um ambiente propício à apreciação do público leitor do valor estético das obras. A partir deste pressuposto arguiu-se aos entrevistados se gostaram de algum livro dentre aqueles estudados para o vestibular e 17 responderam que sim. Os dados coletados nos mostram ainda que algumas obras foram mais citadas que outras (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Obras mais citadas



Examinando este processo de aproximação dos sujeitos entrevistados com a leitura, tendo em vista a participação da atividade de mediação. Assim, foi perguntado se o curso os estimulou à leitura de outros livros, além daqueles indicados para o vestibular, abordados na sala de aula. Dentre os 18 participantes, 16 responderam que sim. A seguir, trechos de alguns depoimentos que representam esse resultado.

- [...] eu comecei a ler [livros] dos mesmos autores [...]; comecei a buscar outros livros também. (CMCS).
- [...] eu **comecei a curtir um pouco da leitura sem obrigação** [...]. Esse momento aí pra mim foi fundamental, a aproximação com esse tipo de leitura. (JSA, grifo nosso).
- Nas férias eu **lembrava sempre dos detalhes das aulas e isso sim acabou me motivando pra ler outros livros** e até mesmo repetir a leitura dos próprios livros abordados na sala. (MFS, grifo nosso).
- [Sim]. Outros livros no caso de Humanas, de História, de Filosofia. Gostei muito do livro, pode citar um livro? *O mundo de Sophia*. Aí eu tive acesso a outros livros. **Me desliguei um pouco de romance e fui pra outras coisas**. (BSJ, grifo nosso).
- [...] **eu li depois [do curso] *A revolução dos bichos*, de George Orwell, li *Alucinado som de tuba*, de Frei Betto [...]**. (CAFD, grifo nosso).
- Eles [os professores] indicavam até livros pra você ler por conta própria e, os livros indicados eram muito bons, muito interessantes e [...] assim, **com essa intenção de estimular a literatura para o vestibular, levava também o indivíduo a querer muito mais, não somente focar no vestibular, mas sim [...] pra vida**. (CCJ).

7.1.4 Categoria 4: interação como fator de aprendizagem

Consta desta categoria o resultado da investigação pertinente à interação entre os sujeitos sociais desta pesquisa, na tentativa de responder o problema da mesma.

Os professores são os atores sociais que atuaram diretamente no Curso SESC Vem Ler com o objetivo de auxiliar o sujeito na leitura das obras literárias em

questão, para que eles obtivessem o melhor de si quanto à compreensão dos referidos textos. Logo, sabendo da importância da atuação desses profissionais frente ao processo de estímulo à aprendizagem, investigou-se alguns aspectos explorados a seguir.

Inquiridos se lembravam dos nomes desses professores, 12 participantes dentre os 18 responderam que sim, citando pelo menos o nome de um deles.

Indagados, se consideravam que os professores interagiam com os alunos, todos os entrevistados responderam afirmativamente. A seguir, alguns fragmentos dos depoimentos representativos desse resultado:

- Interagia, e **essa interação sempre trazia uma troca de conhecimento**. (APJ, grifo nosso).
- Claro. [...] Até mesmo as pessoas [...], um pouco tímidas, [...] eles faziam com que viessem à frente pra conversar, **e realmente existia essa interação**. (CMCS, grifo nosso).
- Muito. [...] eles eram muito bons [...] sabiam do que estavam falando, tinham segurança. [...] sabiam desenvolver o assunto. (TSRR).
- Inclusive [a cada aula], eles [os professores] perguntavam pra gente: “Vocês lembram-se da aula anterior?”. Instigavam a gente. Então, **as aulas tinham diálogo**, não eram aulas”. (MFS, grifo nosso).

Nesta mesma perspectiva, perguntou-se aos entrevistados se as estratégias utilizadas pelos professores motivaram a leitura das obras estudadas. Dos 18 respondentes 17 deles afirmaram que sim, conforme exposto nos próximos depoimentos:

- Sim. [...] eu não tinha hábito de leitura e com o curso li, [...] **eu li praticamente todos**. Porque o interessante era participar da aula sabendo das coisas, entendeu? (ELS, grifo nosso).
- Sim. Eu nunca tinha feito um link de obra literária com cinema, por exemplo. **as coisas existem, mas alguém precisa dizer “sabe que você pode comparar isso com aquilo”?** (CAFD, grifo nosso).
- **Comparar um filme, com um poema**, por exemplo, um poema de Drummond, essa visão eu não tinha ainda, de como era cobrada no vestibular. (TSRR, grifo nosso).

- [...] **a gente discutia bastante com os professores**, [...] eles nos deixavam bem à vontade pra gente discutir; [...] não só os professores, mas havia discussão entre alunos. (VOM, grifo nosso).
- O que me atraiu mesmo no curso **foi a discussão sobre as obras literárias**; um universo que eu queria realmente descobrir isso. (JSA, grifo nosso).

Finalizando a abordagem sobre a interação dos professores nessa categoria, foi registrado que durante o processo de transcrição e organização dos dados originados das entrevistas, identificou-se em muitas falas dos respondentes, opiniões recorrentes sobre os docentes. Opiniões estas mencionadas ao longo da entrevista. Algumas dessas falas estão entrelaçadas com respostas relacionadas a outras que discorrem sobre os conhecimentos construídos pelos participantes:

- Profissionais, de altíssima qualidade, sensíveis à dificuldade do público-alvo, [...] **A gente não sentia... como se os professores estivessem lá em cima e a gente em baixo. Eles estavam, tinham um diferencial grande de conhecimento, mas eles eram muito sensíveis [...]**. (APJ, grifo nosso).
- E aqui **[no SESC] tinha mais aproximação com os professores**, tinha como você chegar perto, perguntar, tirar dúvida, e ir pro texto. (CCJ, grifo nosso).
- [...] os professores [...] se esforçavam pra apresentar trabalho. Quem tinha sensibilidade percebia isso facilmente. Isso chamava à minha atenção”. [...] **Eu gostava de perceber o esforço dos professores**. (FXSF, grifo nosso).
- Eles eram muito bons! Em experiência, na questão de saber [...], **tinham segurança**, certeza do que estava falando. (TSRR, grifo nosso).
- Porque **eu li praticamente todos os livros, [...] também motivada pela sede que a professora passava [...]** então eu queria tanto que quando eu estava chegando ao final de *Viva o povo brasileiro* comecei a ler um pouquinho mais devagar só pra o livro não acabar. (IA, grifo nosso).

Foi pesquisado também o desenvolvimento da interação entre os alunos. Sabendo que a afetividade e cognição são indissociáveis e inerentes ao ser humano, inclusive nos processo de aprendizagem, indagou-se aos 18 entrevistados se

havam iniciado algum relacionamento de amizade no curso e 13 responderam que sim.

Nessa mesma perspectiva foi perguntado aos participantes se interagiam com os colegas, 16 responderam que sim. Neste caso, foi perguntado para esse grupo, se essa interação facilitou seus estudos. Obteve-se resposta afirmativa de todos conforme relatos abaixo:

- Facilitou. **A gente se apoiava muito**, às vezes a gente marcava na biblioteca pra estudar. (ELS, grifo nosso).
- [...] sim, porque quando tinha essas dinâmicas de grupo eu crescia. [...]. **Essa troca ajudava**. (APJ, grifo nosso).
- Sim, facilitou. [...] Às vezes eu tinha facilidade numa obra, o colega já tinha facilidade em outra obra e **nós acabávamos trocando informações. E inclusive, eu fiz grupo de estudos com colegas do SESC. Foi bom pra meus estudos e** também pra minha vida pessoal os laços de amizade conseguidos com o curso. (MFS, grifo nosso).

Compreendendo a possibilidade do impacto cultural da leitura no comportamento do leitor indagou-se aos entrevistados se leem mais livros, mais especificamente textos literários hoje, 12 deles responderam que sim; 6 responderam que não leem, sendo que destes, todos ressaltaram saber da importância do assunto, mas alegaram principalmente falta tempo.

Seguiu-se perguntando para todos se ler seria o passatempo favorito deles. Foram obtidos os seguintes resultados: 12 declararam que a leitura é um dos passatempos preferidos; 6 responderam que a leitura de livros não se constitui no passatempo preferido.

Arguidos sobre a provável contribuição do curso para a expressão oral, 15 participantes responderam que sim. Perguntado também se o curso influenciou seus hábitos de escrita, aproximando-os mais da norma culta, tendo em vista principalmente as cobranças do vestibular, neste caso, 16 declararam que sim, que o curso contribuiu para um avanço na produção de textos.

Quadro 5 – Contribuições para a vida do aluno

CONTRIBUIÇÕES	NATUREZA DA CONTRIBUIÇÃO	
	TÉCNICA	GERAL
Abertura de novos horizontes para vida pessoal		✓
Acesso a conhecimentos sobre o exame vestibular	✓	
Afloramento e /ou ampliação do contato com a leitura literária		✓
Ampliação da visão crítica frente à vida		✓
Ampliação do repertório cultural, mais especificamente nas linguagens Cinema e Teatro		✓
Aprendizagem no relacionar com colegas mais maduros, com comportamento diferente; ambiente diferenciado do cursinho		✓
Aprendizagem quanto ao posicionamento crítico em análise de obras fílmicas e teatrais		✓
Compreensão das obras literárias, tendo os colegas como importante suporte	✓	
Construção de conhecimentos de Literatura e redação que ampliaram as possibilidades de aprovação no vestibular	✓	
Disciplina para iniciar e concluir as leituras	✓	
Estímulo/Melhoria da autoestima para enfrentamento do exame vestibular da UFBA		
Fortalecimento como cidadã		✓
Interpretação e compreensão das obras literárias		
Introdução à leitura de textos literários e outros em geral	✓	
Maior interesse em cinema nacional, tendo em vista a possibilidade de exercer mais crítica sobre as obras fílmicas	✓	
Melhoria na produção de textos, incluindo redações exigidas em concursos	✓	✓
Organização e explanação de ideias		✓
Preparação para leitura analítica, tendo em vista o âmbito geral da vida	✓	✓

Alguns citaram perceber os resultados dessa aprendizagem até os dias atuais, já que utilizam o conhecimento produzido no exercício de suas profissões, além de observarem melhor desempenho em concursos públicos, conforme relatos:

- Me ajudou bastante. [...] Até dois anos depois eu fiz o ENEM e tirei uma boa nota na redação. (VOM).
- Tirei uma boa nota no próprio vestibular em redação [...] Quando a gente passa a criar um hábito de ler conseqüentemente a gente fala melhor, conseqüentemente a gente escreve melhor, então foi de grande valia. (MFS).

A leitura constitui uma importante condição para a emancipação do sujeito social, associada a aspectos de natureza histórica, social e cultural de cada nação.

Cientes dessa premissa, inquirimos aos entrevistados se o curso SESC Vem Ler contribuiu para mudanças em suas vidas, sendo unânime a resposta afirmativa. Citamos a seguir as contribuições mais recorrentes:

Alguns pontos citados nesse resultado tais como, introdução da leitura de textos literários e de outros em geral, além da interpretação e compreensão destas, podem apontar para o histórico de dificuldades dos participantes, quanto às competências leitoras, conforme abordaremos no próximo capítulo.

7.1.5 Categoria 5: repertório literário e Cinematográfico

Considerando que a atividade de mediação pretendeu estimular e ampliação do repertório intelectual e cultural do seu público, entendeu-se que seria pertinente investigar se os participantes perceberam alguma transformação em seus hábitos culturais. Os resultados estão expostos no próximo quadro.

Quadro 6 – Repertório cultural

Linguagem	Durante ou após o curso passou a...					
	FREQUENTAR MAIS		GOSTAR MAIS		COMPREENDER MELHOR	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Biblioteca	7	11*	0	0	-	-
Cinema	2	2	2	0	12	0
Eventos literários	5	13	0	0	0	0
Livraria	8	8	2	0	-	-
Museu	1	17	0	0	-	-
Teatro	0	10	1	4	3	0

* Destes participantes, 4 afirmaram que já visitavam bibliotecas com frequência e assim se mantiveram, sem alteração.

Com o objetivo de obter mais informações que pudessem ampliar o conhecimento, no que se refere às necessidades informacionais dos participantes quanto a uma atividade de mediação desse tipo, foi solicitado que apresentassem os pontos positivos e negativos do curso. (Quadro 7).

Quadro 7 – Aspectos negativos apontados pelos respondentes

N.	PONTOS NEGATIVOS
1	Carga horária reduzida para leitura e amadurecimento das obras
2	Descontinuidade do curso nos mesmos sem o foco do vestibular
3	Falta da montagem de grupos de estudos extraclasse
4	Falta de mais dinâmicas em grupo
5	Falta de promoção de encontros com lazer aos sábados
6	Horário do término do curso, devido à dificuldade com ônibus coletivo
7	Indisponibilidade do curso em turno, e aos sábados
8	Material didático em pequena quantidade
9	O professor de Cinema não permitia muitas discussões

Quadro 8 – Aspectos positivos apontados pelos respondentes

N.	PONTOS POSITIVOS
1	A metodologia utilizada pelos professores: exercícios propostos, discussões, abertura para participação intensa dos alunos.
2	Acesso à biblioteca e ao serviço de empréstimo.
3	Acesso às informações que subsidiaram a realização das questões de Literatura do vestibular.
4	Aprendizagem para vida.
5	Atendimento dos funcionários do SESC.
6	Contribuição para desinibição.
7	Espaço físico bom: iluminação, climatização, estrutura, mural de apresentação das obras cinematográficas e literárias.
8	Excelência dos professores.
9	Interação conduzida pela professor de Literatura, bem como as explicações sobre as obras literárias e as dicas das provas;
10	Interação e aprendizagem com colegas.
11	Lanche: momento de interação, tempo de relaxar, além de alimentar-se.
12	Possibilidade de ter laços de amizade.

Quadro 9 – Síntese dos indícios de transformação comportamental do aluno (Possível ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal).

Alguns indícios de transformação comportamental do aluno (Possível ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal):	
Análise comparativa a partir das falas dos entrevistados	
Antes do curso o aluno	A partir do curso
Considerava ter interpretação equivocada das obras.	Abertura de visão da obra. - “Aí abriu mais a visão do texto, da obra”. P.F.S.
Tinha desinteresse por leitura. Não conseguia ler.	Êxito na conclusão da leitura. -“Consegui terminar de ler”, dar conta!’ B.S.J.
Considerava que não sabia interpretar textos.	Aquisição de conhecimentos. “O curso me proporcionou conhecimentos que eu não tinha em relação à interpretação de textos e da leitura de livros.” A.M.S.
Não entendia a [obra].	Entendimento [da obra]. - “Sem a instrução dos professores eu não teria cem por cento, não entenderia da forma como entendi; [...] não só os professores, mas a discussão entre alunos”. E.L.S.
Achava que não tinha gosto pela leitura.	O gosto pela leitura. - [...] na aula da prof. de Literatura você aprende a gostar a ler [...] interpretação”. A.P.J.
Não tinha hábito de leitura.	Iniciação à leitura literária - “Com o curso li, [...] eu li praticamente todos. Porque o interessante era participar da aula sabendo das coisas, entendeu?” E.L.S.
Desconhecia a possibilidade de diálogo entre Cinema e Literatura.	Percepção de diálogos entre obras fílmicas e literárias. - [...] as coisas existem, mas alguém precisa dizer “sabe que você pode comparar isso com aquilo?”. C.A.F.D.
Análise sintética de algumas falas	
Indícios de emancipação intelectual para seleção de obras literárias; leitura espontânea. Contato mais intenso com a leitura.	
“[...] eu comecei a ler [livros] dos mesmos autores [...]; comecei a buscar outros livros também”. C.M.C.S.	
“[...] eu li depois: A revolução dos bichos, de George Orwell, li Alucinado som de tuba, de Frei Betto [...]”. C.A.F.D.	
“Me desliguei um pouco de romance e fui pra outras coisas”. B.S.J.	
“[...] eu comecei a curtir um pouco da leitura sem obrigação [...]. Esse momento aí pra mim foi fundamental”. J.S.A	
“Nas férias eu lembrava sempre dos detalhes das aulas e isso sim acabou me motivando pra ler outros livros e até mesmo repetir a leitura dos próprios livros abordados na sala”. M.F.S.	
“[...] Quando a gente passa a criar um hábito de ler conseqüentemente a gente fala melhor, conseqüentemente a gente escreve melhor, então foi de grande valia”. M.F.S.	

7.2 SEÇÃO PROFESSORES

Foram reunidos, nesta seção, os resultados dos dados empíricos originados de entrevistas concedidas por dois docentes que ministraram aulas no curso SESC Vem Ler. Os referidos resultados estão ordenados em três categorias e análise. São elas:

7.2.1 Categoria 1 – Estímulo à aproximação dos alunos das obras literárias.

7.2.2 Categoria 2 – Interação

7.2.3 Categoria 3 – Contribuições para a vida do aluno

7.2.1 Categoria 1: estímulo à aproximação dos alunos das obras literárias

Considerando que o objetivo principal do SESC Vem Ler foi contribuir para o conhecimento e compreensão de obras literárias indicadas para o vestibular de universidades públicas de Salvador, bem como apresentar ao aluno a possibilidade de que essa leitura seja prazerosa, foi perguntado às professoras, como elas estimularam os alunos a se aproximarem das referidas obras.

A partir de um minucioso tratamento dos dados, selecionou-se os trechos das respostas de ambas, tendo em vista análise. São elas:

– **O principal recurso foi justamente fazer com que o estudante promovesse uma leitura criativa, que ele se sentisse capaz de ler um texto literário.** Porque texto literário, a característica desse texto, por si só é ser significativo. É falar através dos sentidos, é promover múltiplos efeitos de sentido. **Então, no que esses estudantes se descobriram como capazes de ler criativamente um texto, capazes de interpretar, de sentir aquele texto, isso foi fundamental pra que eles se dedicassem àquela leitura”. E eu acredito que muitos deles vieram se tornar leitores de Literatura por conta do SESC Vem Ler.** (MGM, grifo nosso).

Considerando o entrelaçamento conceitual elaborado pela docente, em resposta à primeira questão, percebeu-se a necessidade de citar o segundo trecho, já que a mesma complementa, informações, traçando inclusive um breve panorama, no qual expôs o contexto de onde veio o aluno do SESC Vem Ler. Há também relato

de uma situação específica, na qual um dos alunos teve oportunidade de aproximar-se da leitura de poema de Carlos Drummond de Andrade.

- [...] passam quatorze anos na escola estudando Língua Portuguesa, [...], mas o trabalho com a Literatura é relegado [...] porque infelizmente a concepção que o ensino de língua ele passa, perpassa por decorar regras e normas da gramática normativa. Além disso, nem sempre o professor conta com a estrutura institucional; porque a promoção da leitura na escola ela depende de uma estrutura institucional, de apoio ao professor. Na escola particular o trabalho com a Literatura, ele é rápido levando ao aluno a passar no vestibular, termina se resumindo a macete. Assim, a escola não é um espaço da mediação a leitura. **Os alunos encontraram no SESC, esse espaço-tempo de mediação a leitura. Eu nunca me esqueço [...] da frase de um dos estudantes [...], quando da leitura de um poema de Drummond ele disse: “professora eu moro no subúrbio”; eu trabalho, Literatura não é pra mim. Eu nunca vou entender isso”. No resultado do vestibular, esse estudante, fechou a questão, com um poema de Drummond. Ele, foi o único da sala inclusive que acertou todas as cinco proposições.** (MGM, grifo nosso).
- **Eu não comecei [as aulas] com as obras [...].** Não foi um momento voltado assim: “ah vamos ler”. [...] ou [como ocorre] muito recorrentemente [de dizer ao aluno]: “leia e me diga o que você achou”. [...] Inicialmente [foi o momento de fazê-lo] primeiro entender: “eu leio?” [...] “como é que eu me entendo? “Como é que eu significo as coisas?”. **Foi uma [etapa] preparatória ao que é escrever e ao que é ler.** (SCL, grifo nosso).

Ao tratar os dados dessa primeira questão, observa-se que os docentes explicitaram sua atuação no que se refere a estimular a leitura das obras, de forma entrelaçada a um panorama histórico do perfil dos alunos a partir da perspectiva deles, em sala de aula, acrescido à prática curricular brasileira do ensino de leitura.

Nesse sentido, considerou-se importante citar mais alguns trechos complementares que podem as respostas podem subsidiar a análise dos dados. É SCL quem descreve sua postura frente à necessidade de estimular os alunos.

– Uma das perspectivas que estava forte ali [no curso], [...] é muito particular de **Foucault; é** chamado de - Escrita de si. É esse sujeito que escreve, entender que ele escreve. A primeira coisa é isso: o risco é um desenho, é uma letra, é um traçado, é uma escritura. Então, [eu pensava] “como é que eu construo uma forma de **hierarquizar** a ideia de escrever e [...] ler?” como é que eu desierarquizo isso e **faço** com que ele [o aluno] possa acreditar efetivamente que ele escreve? [...]. Essa escrita de si, é muito particular, porque é a questão do sujeito que se pensa autor [...] e esse poder escrever tem a ver com a autonomia do sujeito, e aí entra a questão da própria identidade.” Eu lembro que um dos meus primeiros textos, [propostos aos alunos] foi - Minha história de leituras e minha história de leitor. Assim, quando ele ia rememorar as histórias de leitura, [...] Eu disse, “olha, escreve como vier”. Então, **ele estava ali ativando as leituras, que de certa forma estava compondo a subjetividade dele enquanto sujeito social, e aí [...] efetivamente vale todas as leituras. Alarga-se o conceito de leitura.** Então, de que forma eu uso esse letramento todos pra mim situar no mundo, pra pegar um ônibus, pra conversar com alguém, enfim, até a gente chegar nesse escrever. (SCL, grifo nosso).

Nesta mesma perspectiva, a docente MGM, complementa:

– [Os alunos do SESC Vem Ler] passaram a ver a Literatura não como algo distante até que não chegassem para eles, que eram estudantes em sua maioria oriundo de escolas públicas, de classe média baixa. E aqueles momentos que nós tivemos ali no SESC Vem Ler, talvez muitos deles, para muitos deles, fossem os únicos que eles tiveram contato com a Literatura. Pelo próprio histórico escolar, pela falta de livros, pela situação que nós sabemos que vivemos num país que a cultura escolar é muito distanciada ainda das novas gerações. Porque são estudantes oriundos de pais, bisavós analfabetos, com alfabetização precária, muitas vezes. O movimento de escola para todos é muito recente na história do país e essa escola de hoje ela não está preparada para esses estudantes. **Os estudantes do SESC Vem Ler, eu acredito que o contato primeiro que alguns estiveram com o livro, com a leitura efetivamente, foi através do projeto.** (MGM, grifo nosso).

7.2.2 Categoria 2: interação

Quando arguidos acerca das técnicas que utilizaram para estimular a interação entre os alunos, os entrevistados responderam a respeito da interação entre os alunos, bem como da interação dos alunos com os textos literários, e com a escrita.

Para viabilizar um exame específico desses dados, foram ordenados separadamente alguns trechos dispostos em três temas: a) interação dos alunos com o texto literário; b) interação entre os alunos; e c) interação com os professores.

a) Interação dos alunos com o texto:

– No trabalho com o texto, no primeiro momento, além de ter suporte pré-textual [...] de trazer o contexto, um pouco da vida do autor, sobre como aquele texto foi lido na época que ele foi lançado, sendo este o primeiro ponto fundamental que eu acho que permitiu **justamente esse momento de filiação deles se sentirem leitores criativos era trazer trechos das obras. Ler com eles em sala, tirar o foco do texto para o leitor. Então, permitir que eles promovessem intervenção naquele texto. Grande parte da aula a gente gastava ouvindo esses alunos, ouvindo o que eles achavam que eram aquele texto, como eles sentiam aquele texto. [...] essa promoção da interação, parece uma coisa muito boba, muito simples, mas é fundamental porque é uma mudança de foco. É você tirar o foco daquela ideia: “O que é que o autor quis dizer?” para dizer ao estudante: “Olha este texto aqui cabe sua leitura de mundo, cabe a leitura que você tem da sua cultura, do universo de onde você vem, das suas experiências. Esse texto aqui você pode ler com suas memórias. Então, o SESC Vem Ler abriu espaço para que o estudante se permitisse a perceber que aquele texto, por ser justamente um texto literário, que fala de um lugar, mas que fala de todos os lugares. Que fala de um homem e que fala de todos os homens, justamente porque é arte, é Literatura Por que... é... está além de algo... De passar no vestibular. E os estudantes não vinham para passar no vestibular, vários deles eram estudantes de cursinho. (MGM, grifo nosso).**

b) Interação entre os alunos:

– Eles [...] assistiam à aula do cursinho e vinham, pra cá, para estar aqui. Eles não precisavam necessariamente da aula para passar no vestibular. **A concepção foi além disso eles vinham para ter aquele momento de interação.** [...] Mas esse momento de interação, que era um momento do sujeito massacrado, que mora no subúrbio, que pega ônibus, que trabalha, que é o tempo inteiro automatizado nesse mundo cão que a gente vive, **naquele momento o sujeito se sentia criativo, ele se sentia capaz de pensar, de ser gente, de sentir a Literatura como algo que o tornasse gente.** (MGM, grifo nosso).

– Interagiam sim, interagiam entre eles, interagiam nas aulas. Porque as aulas eram a partir das demandas que eles tinham. Porque se você parte da perspectiva de que esse outro ele não é, não está zerado, não está ali pra aprender a ler e escrever. Ele está ali pra entender que ele já lê e escreve, ele já usa essa Língua. A Língua Portuguesa é a língua dele, é a língua que ele se autorrepresenta, ele montou a própria identidade. A ideia de que ele não sabe ler, não sabe o português, é uma ideia complicada, historicamente construída aí dentro da escola, por um discurso gramatical muito complicado. (SCL, grifo nosso).

c) Interação com os professores:

– Era um espaço que o sujeito se sentia tocado. Justamente porque ele sabia que não tinha um professor ali que ia botar certo ou errado; sabia que ia ganhar a confiança deles, foi importante também. Não apresentar um pré-julgamento colocar em cheque o próprio conceito de Literatura. Porque o conceito de Literatura de um professor que tem uma formação técnica, que passou por uma universidade, [...] é Literatura, é diferente do conceito do estudante. Esse conceito era negociado o tempo inteiro. Em nenhum momento eu impus pra eles um conceito de Literatura. Então, eu acho que isso também foi importante. Eles se sentiram incluídos efetivamente “a minha leitura cabe aqui, meu mundo cabe aqui. (MGM, grifo nosso).

– **A ideia da interação ela vinha no sentido do texto suporte [ser estímulo a reflexões do tipo:] quem é que eu sou nos meus processos**

de ler e escrever? Nosso ponto de partida era sempre textos que eles [os alunos] traziam as demandas que de certa forma eles solicitavam, e a forma que eu tentava de alguma maneira pegar essa demanda e criar uma associação entre essa outra demanda. Foi assim, que a gente entendeu o processo de uma língua e suas variações, e as normas que a gente tem que aprender quando a gente está diante dessa língua. [...] E é lógico um problema hierárquico de poder, que soma a essa padrão, que é a que cai no vestibular. **Então, pra que eles entendessem isso, eu não tinha como fazer sem esse processo de interação, sem que eu tentasse o tempo todo examinar nos textos que eles montavam quais eram as necessidades e sem fazer com que eles dissessem quais eram.** Então, é ativar essa gramática intuitiva e fazer com que se compare sempre com essa gramática normativa que é pedida pelo vestibular, pelos espaços institucionais. Então, entender quais são, os processos? Como é que isso se dá. Assim, fiz isso com uma relação muito interativa em sala de aula. [...]. A cada semana me perguntava: e agora como é que vai ser a semana que vem? [...]. Então, dependia muito do que era, do que estava ali. De quais eram as demandas maiores. Foi difícil. Fácil é o cronograma fechado; e é isso que nossas escolas fazem, currículo fechado e você oferecem e pronto, é o PF [prato feito]. (SCL, grifo nosso).

7.2.3 Categoria 3: contribuições para a vida do aluno

Nessa mesma perspectiva, foi inquirido aos participantes de que maneira o curso contribuiu para mudanças na vida dos alunos. Perguntou-se também se lembravam de alguma situação específica. Seguem os resultados:

- [...] **uma contribuição fundamental, esse sujeito se pensar como um sujeito capaz de pensar. Ele saber “eu sou um ser pensante eu consigo criar coisas a partir de um universo que me é dado”. Isso eu acho que foi fundamental. O sujeito passar a ver a Literatura, como algo próximo dele, [...] digo a arte literária e a arte de um modo geral. Aquele menino [...] que se considerava incapaz de entender Drummond,**

[...] sempre ele me manda convite pra filmes, palestras, visitação em museu. Quer dizer, aquilo ali se tornou importante pra vida dele. **O sujeito, ele exigiu o direito de ter arte na vida, de ser o consumidor de arte, passou a achar que aquilo é importante. Essa outra menina que estou falando, ela estava em um lançamento de livro.** Uma menina oriunda de escola pública também se tornou uma profissional da área, e acha importante ir para lançamento de livro. Eu acho isso uma conquista. (MGM, grifo nosso).

– Eu acho que trouxe mais pra vida do que para o vestibular. Se bem que tem alunos aqui [no Instituto de Letras da UFBA]; tem uma [aluna] que está aqui na sala de pesquisa. Tem outro que [...] veio fazer Letras. Eu acho que no final **esses cursos mais introdutórios eles servem um pouco para desierarquizar o conceito.** Porque ainda quando a gente fala em ler e escrever e falar [...] ela é algo hierárquico, é pra poucos [...] e que efetivamente não sabe e não vai saber, como falante da própria língua. Isso é muito assustador. A língua é minha, sou eu quem sabe. Os usos dessa língua [...] é que não tenho domínio. Então, é essa a questão. Eu acho que eles [os alunos] saíram [...] com essa consciência, [...] de ser falante dessa língua. (SCL, grifo nosso).

– [...] Eu lembro. Só não lembro do nome, [de um aluno], eu o chamava de Pagodão. Acho que ele era cobrador de ônibus. [...] No último dia de aula [...] eu dei pra todo mundo um caderno, um presente; [...] era a ideia do diário; está também no **Foucault**; está no texto Escrita de si, ele fala das cartas, dos diários; os gregos antigos usavam os diários pra se pensar e entender o mundo. Pra ler o mundo, partir de pequenas inscrições do dia. Os cadernos tinham espelho dentro, tinham umas [dedicatórias] E aí depois ele disse: **Olha professora eu nunca ganhei um presente tão significativo. [...] ele falou tantas coisas, de como foi o curso na vida dele, foi um dos depoimentos mais significativos, mais fortes.**

Eu encontrei depois, [um aluno] e ele disse assim, “olha até hoje eu escrevo naquele caderno”. E eu disse: “[...] Até hoje?! Não já acabou aquele caderno não?” [...] Ele então, respondeu: “não, eu não quero que ele acabe”. Eu achei tão bonito aquilo! [...] **Então, é outra relação que esse aluno construiu com o caderno, com a escrita.** As coisas que me

tocaram foram coisas muito miúdas assim. Gente muito simples, gente que ia andando. Esse mesmo, esse mesmo rapaz, toda vez que ele chegava, ele falava: “gente eu trabalho, eu chego tão cansado, mas eu tenho que vir aqui, porque aqui é como se fosse a minha terapia”. [...]. **E assim, quando a gente é afetada pelas coisas; a gente constrói com aquele espaço do afeto, uma afeição. E aí se esse espaço me afeta, alguma coisa ele constrói em mim que faz com que eu volte, [...] faz com que vire uma referência.**

O processo desse curso foi um processo que de certa forma se deu muito em alteridade. “Aprendi junto, tantas coisas, sabe? Aquelas aulas, e uma vez na semana e era eu tinha que elaborar, e muito intensamente”. É você entender que vida é práxis; e o que é a práxis? É teoria e prática, elas não estão fora, quando você pensa nesses processos de leitura e escrita; tudo que você leu teoricamente, tudo o que o outro lhe oferece como suporte, como vida como prática, tudo isso se amálgama. E como aquelas práxis ali [do curso] movimentaram as minhas, eu me reativei a partir de uma série de outros; [...] todo dia estava ali tentando elaborar, entender os processos do outro. Ah! [...] pra mim foi um dos cursos mais importantes. (SCL, grifo nosso).

Indagados se o resultado foi o que eles esperavam, os docentes responderam afirmativamente, conforme dados citados a seguir:

- Eu acho que foi para além das expectativas. E a forma como o SESC Vem Ler foi desenvolvido, os resultados produzidos, perceber esses alunos hoje encontrar, esporadicamente com esses meninos aqui ou acolá, fez perceber que eu não estava errada. **A mudança que o SESC Vem Ler promoveu na vida dessas pessoas, primeiro uma mudança imediata de passar no vestibular** porque nós conseguimos um índice de aprovação importante. “[...] um índice de formação de leitura, não é”? “A partir dali os alunos começaram a se debruçar se interessar nos livros, essa mudança imediata e mudança para vida então, eu não tinha consciência que eu poderia ser um agente pra isso, quando eu aceitei a proposta”. **Eu acho que isso foi muito mais além.** Eu lembro que [...] depois veio a produção de texto, [SESC Produção de Textos]; com a necessidade [dos alunos] também que a gente discutiu, [e surgiu] o Círculo de leito-

res, quando foi chamado outro profissional pra compor [a equipe isso, isso também fez com que o aluno se sentisse acolhido. Ele não estava numa escola aonde ele chegava e não tinha aula, não tinha professores para dar ninguém dava satisfação a ele. Ele foi se sentindo acolhido e ele respondeu, eles começaram a responder a isso. Então foi além; naquela época a gente só tinha uma união de vontades; [...], vontade de fazer. E quando falo que a gente foi, além disso, é porque a gente pegou o sujeito que acha que não tem nenhum prazer de o sujeito encarar 500 paginas de Viva o Povo Brasileiro não é? Outro, [autor] foi Eça de Queiros, [...] com o Primo Basílio que é considerado chato pelos estudantes. Era um sujeito perceber que aquele desprazer inicial, depois que ele adquirisse a tecnologia daquilo. Que aquilo o revolucionasse, enquanto sujeito, o tocasse politicamente, ele não ia adquirir um prazer. Então, era um desprazer que foi transformado em prazer, porque [...] ele conseguiu desenvolver essa consciência crítica. **No primeiro momento foi um desprazer, mas ele foi instigado a tornar esse desprazer em prazer. A coisa principal foi ele se tornar sujeito do processo isso foi fundamental.** (MGM, grifo nosso).

– Eu não esperava isso. Eu esperava uma galera, mais “eu quero vestibular”. Eu esperava uma galera mais aquele esquema de, me dá um maceite, por favor. E eu encontrei pessoas também tão receptivas [...]. Eu via uma inquietação não é? Que horas virá a obra? Que hora vai ficar difícil? Sabe aquela coisa, as perguntas eram ótimas. Porque eu passei uns dois ou três meses no trabalho que era só [preparatório]. E [...] vieram os primeiros trechos, a obra foi se expandido [...] Mas, eu esperava outra coisa, eu me surpreendi muito. Eu acho que tem uma coisa que ela é interessante, é a própria ideia da alteridade. O outro lhe instiga, o outro lhe move, o outro lhe ajuda a você também se deslocar, você se repensar nos processos; [...] foi um encontro feliz. É nessas horas que a gente ver, não tem receita. [...]. (SCL, grifo nosso).

Finalizando este capítulo, apresenta-se o resultado dos dados oriundos de um espaço aberto concedido aos entrevistados para que expusessem algo mais que julgassem importante sobre o curso. No tratamento dos dados percebe-se que

estes se dividem em 3 grandes grupos: 1) pontos negativos; 2) a estrutura do curso) e 3) a experiência de aprendizagem.

– Bom, a gente conseguiu coisas imensuráveis, mas, tecnicamente [precisaríamos de] mais tempo pra estar com a obra mesmo, não é? [...]. Então essa questão de tempo era um encontro por livro, alguns livros, como foi o caso de João Ubaldo, tivemos dois encontros eram, quatro horas três horas e pouco, por causa do intervalo. [...] Muitos trabalhadores e tudo. Então, a gente tinha pouco tempo pra discussão. Uma coisa que também não dava pra fazer era ter atendimento mais individualizado porque era um número significativo [de alunos]. Eles traziam, [por exemplo,] “professora, estou lendo esse livro, você conhece tal coisa sobre ele? ...”. Eu não tinha tempo pra discutir com todo mundo; ter a prática social da leitura, porque esse é um problema também com mediação da leitura, o sujeito lê ele quer mostrar o que ele está lendo, ele quer discutir ele quer dialogar [...] e o sujeito queria dividir isso comigo, porque de alguma maneira, para alguns eu era a pessoa que mais tinha lido que ele conhecia talvez, então ele queria me perguntar coisas, e às vezes a gente não tinha tempo pra isso. Então, eu acho que a principal coisa foi essa questão do tempo mesmo, que a gente não teve. Faltou tempo deles também; talvez se fosse o dobro... Era marco zero não é? E a gente pegava uma galera marco zero; muitos nunca tinham lido um livro, nunca tinham encarado a leitura de um livro mesmo. Porque o curso foi feito não apenas para os frequentadores da biblioteca, foi aberto ao público em geral, [assim], vieram pessoas que não eram necessariamente ligadas à biblioteca.

“Eu acho que uma coisa muito importante era o suporte que vocês [o SESC] davam. Isso era muito bom. A estrutura também. Já pensou a gente com a possibilidade dessa [estrutura] em outros lugares? Pelo menos em 10 escolas aqui pras pessoas chegarem cansadas e ter um lanche. E depois do lanche, sabe aquela coisa, estudar em um processo que é corpo, da gente estar bem. Tem que estar alimentado. Ar condicionado na sala [ou] uma sala arejada. É tinha, sabe aquela coisa, “não pode dar errado um negócio desse”. Porque a estrutura assim, o grupo de uma forma geral, ofereceu pra mim particularmente, ofereceu na mão [as condições adequadas, a infraestrutura. É como se SESC dissesse pra nós professo-

res:] estou te dando aqui na mão, você só vai entrar mesmo com o que você acredita. [...] **Isso é muito forte, é como se toda uma equipe se voltasse pra aquele processo de aprendizagem, e isso é muito significativo e muito raro.** No final a gente vê que é uma exceção. É o ideal. [Com o SESC Vem Ler eu posso dizer pra você que eu já vivi um processo ideal de construção de processos de aprendizagem que às vezes eu não encontro nem aqui na universidade. Que as salas não tem ar condicionado, você não passa um filme às vezes, você não tem condições [...]. – A experiência foi fantástica, eu lembro que uma vez eu passei um filme. O ônibus 174; [os alunos], eles viviam tanto aquilo ali. Na hora de sair, eu falei “gente acabou, vamos embora”. [E alguém questionou]: - Porque passar esse filme? Todo mundo vai pegar ônibus agora. Eu só vou produzir sentido sobre alguma coisa, se essa alguma coisa, se essa discussão, se esse filme, se isso livro me tocou de alguma maneira. Então, eles saíram [da aula] muito tocados. E eu lembro que no final eles ficaram como é que sai dessa sala depois dessa discussão, desse filme, depois de ver tudo isso? Pois é, sai e vai logo, chega a casa e começa esse processo [de escrita].

Quadro 10 – Síntese analítica de trechos das falas dos professores/categoria

Categoria de análise dos dados	Trechos selecionados das falas
Estímulo à aproximação dos alunos das obras literárias.	<p>“O principal recurso foi justamente fazer com que o estudante promovesse uma leitura criativa, que ele se sentisse capaz de ler um texto literário. Os estudantes se descobriram como capazes de ler criativamente um texto, capazes de interpretar, de sentir aquele texto. Isso foi fundamental pra que eles se dedicassem àquela leitura”. E eu acredito que muitos deles vieram se tornar leitores de Literatura por conta do SESC Vem Ler” (MG).</p> <p>“[...] Os alunos encontraram no SESC, esse espaço-tempo de mediação a leitura” (MGM)</p> <p>[...] Eu lembro que um dos meus primeiros textos, [propostos aos alunos] foi - Minha história de leituras e minha história de leitor. Assim, quando ele ia rememorar as histórias de leitura, [...] Eu disse, “olha, escreve como vier”. Então, ele estava ali ativando as leituras, que de certa forma estava compondo a subjetividade dele enquanto sujeito social, e [nesse momento]... efetivamente vale todas as leituras; alarga-se o conceito de leitura (SCL)</p>
Interação	<p>“[...] trazer o contexto, um pouco da vida do autor, sobre como aquele texto foi lido na época que ele foi lançado, sendo este o primeiro ponto fundamental; permitiu justamente esse momento de filiação deles se sentirem leitores criativos era trazer trechos das obras. Ler com eles em sala, tirar o foco do texto para o leitor. Então, permitir que eles promovessem intervenção naquele texto. Grande parte da aula a gente gastava ouvindo esses alunos, ouvindo o que eles achavam que era aquele texto, como ele sentiam aquele texto. [...] essa promoção da interação, parece uma coisa muito boba, muito simples, mas é fundamental porque é uma mudança de foco [...]” (MGM)</p> <p>“[...] Eles (os alunos) assistiam à aula do cursinho e vinham, pra cá, para estar aqui. Eles não precisavam necessariamente da aula para passar no vestibular. A concepção foi, além disso, eles vinham para ter aquele momento de interação. [...] Mas esse momento de interação, que era um momento do sujeito massacrado, que mora no subúrbio, que pega ônibus, que trabalha e é o tempo inteiro automatizado nesse mundo cão que a gente vive, naquele momento o sujeito se sentia criativo; ele se sentia capaz de pensar, de ser gente, de sentir a literatura como algo que o tornasse gente [...]” (MGM).</p> <p>“[...] A ideia da interação ela vinha no sentido do texto suporte [ser estímulo a reflexões do tipo:] quem é que eu sou nos meus processos de ler e escrever? Nosso ponto de partida era sempre textos que eles [os alunos] traziam as demandas que de certa forma eles solicitavam, e a forma que eu tentava de alguma maneira pegar essa demanda e criar uma associação entre essa outra demanda [...]” (SCL).</p> <p>“[...] uma contribuição fundamental, esse sujeito se pensar como um sujeito capaz de pensar”. Ele saber “eu sou um ser pensante eu consigo criar coisas a partir de um universo que me é dado”. Isso eu acho que foi fundamental. O sujeito passar a ver a Literatura, como algo próximo dele, [...] digo a arte literária e a arte de um modo geral. Aquele menino [...] que se considerava incapaz de entender Drummond, [...] sempre ele me manda convite pra filmes, palestras, visitação em museu. Quer dizer, aquilo ali se tornou importante pra vida dele. O sujeito exigiu o direito de ter arte na vida, de ser consumidor de arte. Passou a achar que aquilo era importante.” (MGM).</p>

Categoria de análise dos dados	Trechos selecionados das falas
Contribuições para vida do aluno	<p>“[...] A mudança que o SESC Vem Ler promoveu na vida dessas pessoas, primeiro uma mudança imediata de passar no vestibular porque nós conseguimos um índice de aprovação importante. “[...] um índice de formação de leitura, não é”? “A partir dali os alunos começaram a se debruçar se interessar nos livros, essa mudança imediata e mudança para vida então, eu não tinha consciência que eu poderia ser um agente pra isso, quando eu aceitei a proposta”. Eu acho que isso foi muito mais além. [...] Eu acho que isso foi muito mais além. [...] A coisa principal foi ele se tornar sujeito do processo. Isso foi fundamental” (MGM).</p>
	<p>“No último dia de aula [...] eu dei pra todo mundo um caderno, um presente; [...] era a ideia do diário; está também no <i>Foucault</i>, está no texto Escrita de si, ele fala das cartas, dos diários; os gregos antigos usavam os diários pra se pensar e entender o mundo. Pra ler o mundo, partir de pequenas inscrições do dia. Os cadernos tinham espelho dentro, tinham umas [dedicatórias] E aí depois ele disse: Olha professora eu nunca ganhei um presente tão significativo. [...] ele falou tantas coisas, de como foi o curso na vida dele, foi um dos depoimentos mais significativos, mais fortes” (SCL).</p>
	<p>“Bom, a gente conseguiu coisas imensuráveis, mas, tecnicamente [precisaríamos de] mais tempo pra estar com a obra mesmo [...]” (MGM).</p>
	<p>Eu acho que uma coisa muito importante era o suporte que vocês [O SESC] davam. Isso era muito bom. A estrutura também. Já pensou a gente com a possibilidade dessa [estrutura] em outros lugares? Pelo menos em 10 escolas aqui pras pessoas chegarem cansadas e ter um lanche. E depois do lanche, sabe aquela coisa, estudar em um processo que é corpo gente, a gente tem que estar bem. Tem que estar alimentado. Ar condicionado na sala [ou] uma sala arejada. É tinha, sabe aquela coisa, “não pode dar errado um negócio desse”. Porque a estrutura assim, o grupo de uma forma geral, ofereceu na mão [as condições adequadas, a infraestrutura]. Sabe aquela coisa, estou te dando aqui na mão, você só vai entrar mesmo com o que você acredita. [...] Isso é muito forte, é como se toda uma equipe se voltasse pra aquele processo de aprendizagem, e isso é muito significativo e muito raro. No final a gente vê que é uma exceção, é o ideal. [Com o SESC Vem Ler eu posso dizer: “eu já vivi um processo ideal de construção de processos de aprendizagem”. (MGM).</p>

8 ANÁLISE DOS DADOS

Ao disponibilizarem acervos literários, as bibliotecas cumprem uma indispensável etapa de seu trabalho social. Entretanto, como organismo social, ela precisa atentar para as necessidades informacionais de seus usuários, e fazê-lo, conforme sugere Vygotsky, observando sua história, seu contexto.

No caso da leitura, mais especificamente, no Brasil, tendo em vista as inúmeras limitações quanto ao provimento de acesso a bens culturais, sabe-se que não é suficiente disponibilizar um acervo: é necessário incentivar os sujeitos sociais a se aproximarem da leitura e dar condições para que eles avancem no processo de compreensão de textos mais complexos em direção à formação do gosto, e uma das formas de promover esta aproximação é a promoção de atividades de mediação da leitura. Sendo a biblioteca, o organismo capaz de diagnosticar as necessidades informacionais desses sujeitos, entende-se que ela pode contribuir realizando tais atividades.

Este capítulo apresenta a análise dos dados empíricos, agregando-lhes sentido para buscar examinar se o curso SESC Vem Ler propiciou que os alunos desenvolvessem uma leitura crítica e reflexiva (possível ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal) das obras literárias indicadas para o vestibular de universidades públicas de Salvador, nos anos de 2004 e 2005. Inicialmente analisamos os dados oriundos da pesquisa documental e das entrevistas concedidas pelos dezoito alunos, seguida pela análise das entrevistas dos dois professores.

Ao observar os dados relacionados ao sexo dos entrevistados constatou-se a predominância de alunos do sexo feminino entre os que cursaram as aulas do projeto SESC Vem Ler. É possível que estes resultados estejam refletindo, de certa forma, o maior interesse das mulheres por ingressarem no ensino superior como possibilidade de ampliação da sua participação na economia do país, já que, historicamente, elas foram alijadas de todo o processo de ensino-aprendizado e, conseqüentemente, da possibilidade de acumular maiores riquezas econômicas dentro do país. É claro que este aspecto da pesquisa precisaria de maiores estudos em face da própria limitação do universo de pesquisa.

Em relação aos dados inerentes à idade da população na época do curso, chama a atenção a concentração na faixa etária que engloba as pessoas que têm entre 17 e 21 anos – grande parte constituída por jovens que recém-saídos do Ensi-

no Médio. A segunda faixa de maior concentração inclui pessoas com idade entre 22 e 26 anos, seguida da faixa etária daqueles que possuíam entre 37 e 46 anos. (Gráfico 2).

Tal resultado sugere que os alunos que se concentram nas faixas etárias entre 17 e 21 e de 22 e 26 anos, são procedentes do universo dos estudantes brasileiros que estão na fase de busca do Ensino Superior e que possuem dificuldades quanto às competências leitoras, conforme aponta a pesquisa *Programme for International Student Assessment (PISA)* realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que a cada três anos realiza o estudo.

No que se refere à motivação para participar do curso, a maioria respondeu que pretendia se preparar para o vestibular. A primeira constatação deste dado é que, realmente, o curso atingiu seus objetivos iniciais, isto é, contribuir com os alunos, especificamente, na compreensão de obras literárias, visando o êxito em exames vestibulares para o ingresso em universidades públicas de Salvador. Entretanto, cumpre salientar que acredita-se que os sujeitos sociais precisam ter contato com a leitura, em especial a literária, não apenas para este fim ou por um período, mas vivenciado ao longo de suas vidas nos contextos familiar, escolar e em ambientes de convívio social, como a biblioteca, pois a leitura é para a vida.

No contexto da leitura, a motivação é um fator significativo, uma vez que se o conteúdo estiver ligado aos interesses do sujeito, o ato de ler em si corresponde a um objetivo, o que amplia as possibilidades de êxito da atividade leitora, conforme observado nos resultados desta pesquisa.

Motivados a compreender as obras literárias e cinematográficas, os sujeitos encontraram suporte na biblioteca que, além de disponibilizar os livros indicados, diagnosticou a necessidade informacional destes leitores, criando a referida atividade de mediação que contou com a atuação de assessoria especializada de professores de Letras e de Cinema.

No que diz respeito à aprovação dos alunos no vestibular, os dados revelaram que houve um índice significativo de aprovados: dentre os 18 participantes, 16 foram aprovados, sendo que 10 deles para universidades públicas. Notou-se o fato de que 2 respondentes afirmaram que, ao ingressar na atividade de mediação, eles não pretendiam se submeter ao vestibular, entretanto, ao participarem do curso se sentiram motivados, conforme explicita um deles:

“A partir do curso fui estimulado e passei a achar sim que poderia fazer; e fiz; [...] incrível, passei de primeira”.

Esse resultado remete a uma das teses de Vygotsky, a relação sujeito/sociedade, segundo a qual o sujeito não nasce pronto e suas características psicológicas não são inatas, estabelecendo-se ao longo da vida, através das relações com os outros e seu meio sociocultural por intermédio da linguagem.

Nessa perspectiva, percebe-se que a atividade de mediação investigada, contribuiu para a compreensão das obras literárias estudadas, ampliando as possibilidades de êxito na realização das questões de Literatura no vestibular de universidades públicas, guardadas as proporções pertinentes ao desempenho dos participantes em outras disciplinas exigidas, além da Língua Portuguesa.

No que tange à frequência dos participantes na Biblioteca do SESC Nazaré durante o curso, pareceu significativo o número de alunos: em 16 dentre os 18 respondentes, observou-se tal prática, sendo que 14 faziam empréstimos e 8 procuravam outras obras além daquelas indicadas para o vestibular. Esta proximidade pode indicar um bom resultado das iniciativas da biblioteca do SESC para atender especificamente às necessidades informacionais dos seus leitores, a exemplo da criação e realização do SESC Vem Ler.

Os relatos acerca da vivência na biblioteca evidenciam que os entrevistados a consideraram um ambiente de aprendizagem e de convívio social entre os alunos no processo de construção de conhecimentos, conforme expõe um deles:

– [...] gostava muito de ir à biblioteca porque me sentia bem, muito aconchegante. (BSJ).

Outro participante revela:

– A biblioteca [...] é bastante confortável. Eu pegava vários livros, [...] passava uma boa parte do tempo, [...], antes do curso. [...] Eu tenho boas recordações em relação ao atendimento. As pessoas que trabalhavam lá eram excepcionais; tenho ótimas recordações. (MFS).

Os referidos resultados indicam que, nesse contexto, a biblioteca se constituiu num instrumento fundamental para o sujeito no que se refere ao fomento de transformação social, sobretudo por ter estimulado as práticas de leitura e educação, atuando, portanto, como instituição social.

Quanto ao espaço físico, à infraestrutura dos espaços utilizados para as aulas, observou-se nos documentos de planejamento do curso, uma preocupação quanto a este aspecto.

Nesta perspectiva, e sabendo da importância do espaço físico para a formação de um ambiente de aprendizagem, de estímulo à leitura, investigou-se a percepção e a recepção dos participantes, em especial, nos itens: espaço físico, material didático, mural de divulgação das obras literárias/textos criados pelos alunos e o lanche, servido gratuitamente.

Os resultados mostram que a infraestrutura foi um aspecto notado, considerado pelos alunos, havendo uma avaliação positiva por parte dos entrevistados para todos os pontos investigados, ratificando a necessidade de se propiciar “um espaço confortável, funcional e acolhedor”, conforme Bortolin (2006, p. 67).

Especialmente quanto aos elementos espaço físico da sala de aula, cadeiras, equipamentos multimídia, materiais de apoio às aulas e climatização, os dados coletados evidenciam que os respondentes consideraram a infraestrutura de boa qualidade, percebendo-se que se sentiram satisfeitos. Um dos respondentes afirmou:

– Era bom mesmo, era até comparado à aula da faculdade aqui mesmo, [UFBA/Campus de Ondina] com datashow, [...] climatização, cadeira com disposição legal, iluminação boa. Tudo ok.

Esse resultado reporta aos pressupostos da teoria sociointeracionista, amplamente discutida nesta pesquisa, que se pauta na troca de conhecimentos vivenciada entre indivíduo/meio/indivíduo, ao longo da vida (VYGOTSKY, 2010). Salienta-se que o meio ao qual ele se refere, palco de constantes negociações da cultura por parte dos seres humanos, tem como cenário o espaço físico associado ao ambiente, que é construído a partir da relação que os indivíduos estabelecem entre eles e o espaço.

Os relatos dos entrevistados evidenciaram que a infraestrutura oferecida contribuiu para que eles se sentissem acolhidos, alvos de atenção e, portanto, convidados a participar da atividade de mediação não como espectadores, mas como atores sociais em processo de concepção de conceitos e significados no palco de negociações, como defendido por Vygotsky.

Ainda no aspecto infraestrutura, dentre os aspectos investigados, chamamos à atenção, o resultado do item lanche. A faixa de escala de qualidade atribuída

pelos respondentes variou entre excelente, muito bom e bom. Na maioria das entrevistas, os participantes citaram-no, espontaneamente, antes mesmo de serem inquiridos, referindo-o como um aspecto importante, em especial, pelo fato de atender a parte de suas necessidades alimentícias após a jornada de trabalho.

Mencionaram, ainda, como benefício, o fato de o lanche ser gratuito e com cardápio variado. Os relatos revelaram também que o lanche era oportuno à interação entre os colegas, conforme citado por dois dentre eles:

- O lanche era um momento de fraternidade, de trocar ideias (ELS);
- [...] um dos espaços mais interessantes, não só por saciar a fome de um dia de batalha, mas um momento também de relaxar. [...] de *network*, [...]. Não era só a comida em si (LCS).
- Tinha lanche e tal, e a gente aproveitava ali na hora do lanche e lia ali o mural.

Finalizando as questões pertinentes à infraestrutura, tais resultados permitem inferir que a estrutura montada para atender ao curso constituiu uma questão operacional coesa com os objetivos do curso, portanto, influente no processo de aprendizagem do público, o que foi percebido pelos respondentes, conforme pode ser constatado nesta fala:

- A estrutura do curso era muito BOA. E pelo horário, é isso que eu fico impressionada, pelo horário, conseguiu passar alguma coisa para mim. [...] cansada, não era um horário agradável, depois de um dia de trabalho, pegar ônibus cheio, no entanto, [na aula] todo mundo tava interagindo (LCS).

Com relação à contribuição do curso para melhorar a compreensão das obras literárias, bem como aos subsídios que o curso possibilitou para que os entrevistados enfrentassem melhor as questões da prova de Literatura do vestibular, os dados expuseram que 100% dos alunos entrevistados afirmaram que sim, que obtiveram êxito neste aspecto.

Esses resultados evidenciam uma das possíveis respostas ao problema desta pesquisa, a comprovação de que a atividade de mediação contribuiu para a compreensão das obras literárias, mediante a interação com outros sujeitos sociais, o que sozinhos eles não conseguiriam fazê-lo, o que traz à tona dessa discussão, um dos postulados de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, isto é,

o nível de desenvolvimento, no qual os indivíduos estão em processo de maturação, portanto, necessitam de um colega, um companheiro mais experiente para resolução do problema (VYGOTSKY, 2010).

Percebeu-se, também, que, ao falarem dessas contribuições, os entrevistados entrelaçaram, espontaneamente e de forma recorrente, às suas falas algumas expressões a respeito de proximidade da leitura. Algumas destas falas, que foram aqui captadas e recortadas – “aprendi a interpretar”; “passei a gostar de ler”; “consegui terminar de ler”; “discussão entre os alunos”; favorecimento na “aproximação com os livros” –, sugerem que os participantes podem ter se aproximado dos textos literários para além da obrigatoriedade do estudo das obras, desenvolvendo o contato com os eixos estético e poético vinculados à reflexão e à construção de novos conhecimentos ancorados aos conhecimentos prévios.

Em relação à área de maior concentração de aplicabilidade dos conhecimentos construídos no curso, a prova de Língua Portuguesa do vestibular, notou-se que a maioria afirmou utilizar o conhecimento na análise do contexto das obras, o que indica que seria esta a área de maior necessidade dos participantes. Sugere ainda que a atividade propiciou uma zona de aprendizagem caracterizada pelo estímulo à criticidade necessária ao aluno para entender, compreender o contexto.

Quanto às estratégias de estudo de preparação para o vestibular, os dados revelaram um equilíbrio entre o número de estudantes que investiram em cursinho pré-vestibular (9 participantes) e aqueles alunos que tinham o SESC Vem Ler como único suporte de estudo (8 participantes). Com isto, observa-se que, embora já integrantes de outro curso, os participantes que investiram em uma segunda estratégia reconheceram a necessidade específica quanto às competências leitoras e de escrita, o que os levou a se inscreverem na atividade de mediação promovida pelo SESC em busca das competências leitoras ou de como aprimorá-las.

Tendo em vista esses resultados pode-se considerar como importante, atividades como esta, de mediação da leitura literária, pautadas na formação de ambientes de interação entre os sujeitos, onde sejam constantes as situações de estímulo ao desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2010).

No que tange à iniciativa do curso para aproximar o aluno da leitura das obras, tendo em vista a apreciação do valor estético das obras estudadas, bem como a ampliação do repertório literário, percebeu-se que 17 responderam que tiveram uma obra favorita dentre aquelas estudadas, citando, inclusive, os títulos.

O fato de a maioria ter selecionado como favorita pelo menos uma obra, sugere que os alunos foram para além da decodificação, isto é, mergulharam no texto, reconhecendo o contexto, questionamentos, aceitando ou rejeitando o mundo apresentado pelo autor da obra frente aos seus conhecimentos prévios, tanto textuais como de mundo, uma vez que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 120). Neste sentido, vivências de leitura como estas constituem a história dos sujeitos capazes, como leitores, pois “a leitura é um processo de construção do leitor” (CHARTIER, 1990, p. 61).

Ainda na questão das obras ficcionais citadas como favoritas pelos entrevistados, são perceptíveis os seguintes aspectos: a) os autores dos livros *Viva o povo brasileiro*, *Mulher no espelho* e *Vidas secas* são nordestinos; b) os dois primeiros livros citados têm a Bahia como cenário; c) dentre os quatro escritores, três são nordestinos, portanto, têm uma visão específica de seus temas; d) de modo geral, há um eixo temático entre as obras, a história e cultura do país e, neste eixo, se agrupam os subtemas: escravidão, história e cultura do país, relações sociais e a problemática do povo nordestino.

Neste sentido, provavelmente, o contato mais próximo com os livros citados como preferidos, pode ter despertado nos alunos um interesse em conhecer um pouco mais das suas raízes sociais, históricas e culturais. Pode ter sido, ainda, uma oportunidade de observar questões regionais, a exemplo da seca no Nordeste do país, sob a perspectiva ficcional, mas não menos importante. Este é outro aspecto da pesquisa que necessitaria de maiores estudos, considerando a limitação do universo estudado.

Os dados sugerem, portanto, que a atividade sensibilizou os participantes, visto que a maioria afirmou ter se sentido estimulada à leitura de outros livros. A análise das falas dos respondentes traz indícios de que a atividade de mediação contribuiu para ampliar as competências intelectuais, encorajando os alunos a prosseguirem em seu contato com a leitura, de forma autônoma.

A atividade de mediação da leitura SESC Vem Ler cumpriu então, uma das suas funções, isto é, de dessacralizar a obra literária, quando, abolida a estranheza do texto e do autor, ela se torna familiar. Os relatos, nos quais alguns participantes afirmaram ter relido os livros estudados, nas férias, outros que buscaram obras do mesmo autor, além de novas leituras a partir das discussões ocorridas no curso, evidenciam sinais de um leitor emancipado.

Novamente aqui existem evidências de que as atividades desenvolvidas no curso contribuíram para que os alunos alcançassem a ZDP, no que se refere à leitura e compreensão das obras literárias em questão. Essa inferência procede de reflexões acerca dos postulados de Vygotsky segundo as quais, quando um membro de um grupo ainda não está maduro para resolver sozinho alguma tarefa e recebe a intervenção de um sujeito mais experiente deste grupo, graças a esta mediação, a resolução do problema é viabilizada e, ainda, que, gradativamente, este sujeito vai se apropriando dos patrimônios de seu grupo cultural, da humanidade e, após a apropriação destes novos processos, se emancipa e já não precisa da intermediação de outros.

No que se refere aos professores, buscou-se examinar como os alunos perceberam a atuação destes profissionais. Inicialmente, constatou-se que a maior parte deles afirmou se lembrar dos professores, sendo que 12 citaram, pelo menos, o nome de um dos docentes, ratificando que os referidos alunos lembravam de fato dos docentes.

Ao avaliar como ocorreu o processo de interação entre alunos e professores, percebeu-se que todos os alunos se mostraram satisfeitos com a atuação dos professores, conforme mencionado em todas as falas dos discentes.

Quando analisados os depoimentos dos 18 alunos respondentes no que se refere à utilização de estratégias dos professores para motivar a leitura das obras, observou-se que 17 se sentiram motivados a ler os livros indicados.

Esses depoimentos, conforme alguns trechos expostos no capítulo anterior explicitaram a recepção dos alunos quanto ao trabalho dos professores para revelar uma nova perspectiva de leitura dos alunos, estimulando-os, sobretudo a acreditarem que eles podiam ler e compreender, utilizando seus conhecimentos prévios aliados àqueles construídos em sala de aula, mediante discussões que envolviam professores e alunos. Identificou-se então, mais uma das estratégias de base utilizadas pelos docentes na atividade de mediação.

Ainda com respeito à interação dos professores com a turma, foram identificadas, em muitas falas dos respondentes, menções recorrentes sobre esses mediadores. Observou-se que elas estão entrelaçadas às falas que tratam da construção de conhecimentos no curso, apontando a presença marcante dos professores nesse processo. Mencionam, ainda, o fato de os alunos perceberem os professores

como autoridades no tratamento dos assuntos, mas que, no processo de aprendizagem, se comportavam como parceiros, conforme citou um dos entrevistados.

- A gente não sentia como se os professores estivessem lá em cima e a gente em baixo. Eles tinham um diferencial grande de conhecimento, mas eles eram muito sensíveis [...] (APJ).

Dessa forma, as falas coletadas sugerem que os participantes se sentiram valorizados e, conseqüentemente, capazes de ler e produzir conhecimentos com o auxílio dos professores e dos colegas, favorecendo, portanto a ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, o incremento de habilidades que se encontravam em processo de maturação a partir daquilo que o indivíduo conseguiu resolver com ajuda. (OLIVEIRA, 1997).

Investigada a interação entre os alunos, foram detectados sinais de afetividade entre eles, sendo que dentre 18 entrevistados, 13 revelaram ter iniciado relacionamento de amizade no curso. Os dados evidenciaram, ainda, que era uma prática da maioria dos participantes conversar sobre diversos assuntos ligados ao vestibular e às obras literárias indicadas e que alguns passaram, inclusive, a frequentar bens culturais juntos.

Esses resultados revelam que houve a construção de conhecimentos e que essa interação dialógica entre os sujeitos e o meio foi mediada principalmente pela ação de outros indivíduos, além das funções e representações simbólicas, lembrando que já se reconhece amplamente que as competências e habilidades leitoras não são inatas, mas adquiridas na interação social (VYGOTSKY, 2010).

No que se refere ao impacto da atividade no comportamento dos participantes, quanto à leitura de livros, constatamos que a maioria lê mais livros, em especial, de Literatura, após o curso, e uma minoria informou que não houve alteração neste aspecto, alegando, principalmente, faltar tempo. Além disso, os dados explicitaram que ler é um dos passatempos preferidos dos entrevistados, mas não apenas a leitura literária ou de livros, expandindo-se, inclusive, para a leitura digital, como citaram alguns.

Percebe-se que a atividade de mediação sensibilizou e encorajou os participantes a avançarem no processo de leitura, entretanto, quanto à formação, os dados mostram que esta colaborou para a formação de leitor, mas não atingiu a sua formação, pois, formar leitores requer um trabalho mais robusto, uma programação com formatos integrados, bem como uma maior sistematização e periodicidade.

Com respeito à contribuição do curso para a melhoria da expressão oral e dos hábitos de escrita, especialmente quanto à norma culta, tendo em vista, principalmente, as cobranças do vestibular, percebeu-se que foi positiva, estimulando o avanço na produção de textos, na vida como um todo e não apenas para o exame do vestibular, conforme os relatos.

Em relação às contribuições do SESC Vem Ler para mudanças na vida dos participantes, verificou-se que todos afirmaram ter percebido transformações e analisando as contribuições mencionadas mais recorrentemente observou-se que a estrutura do curso e a estratégia pedagógica dos professores estão amplamente relacionadas às referidas transformações.

Uma maior recorrência das contribuições do curso quanto à introdução da leitura literária na vida dos alunos, à interpretação e compreensão de textos literários e a preparação para a leitura analítica, tendo em vista o âmbito geral da vida, podem apontar para o histórico de dificuldades dos participantes, quanto às competências leitoras.

No que se refere aos aspectos positivos e negativos, a riqueza das respostas, a diversidade e as recorrências nas respostas exigiram um tratamento cuidadoso para que as informações não fossem eliminadas ou repetidas. Tanto as colocações dos participantes quanto às contribuições do SESC Vem Ler para mudanças na sua vida, aqui tratadas, quanto aos pontos positivos e negativos da atividade podem se constituir em indicadores internos a serem investigados para o SESC para a montagem de novas edições.

A pesquisa investigou se houve mudança quanto aos hábitos culturais dos participantes e os dados demonstraram que houve acentuada transformação no que se refere a compreender melhor, em especial, a linguagem do cinema.

Não foram observadas alterações quanto à frequência bem como a apreciação no que se refere a eventos literários, museu e teatro. No caso de livraria, a metade dos entrevistados passou a frequentar e a outra não percebeu mudanças.

Tais resultados podem indicar que o curso não gerou transformações imediatas no repertório cultural, especificamente, nos itens pesquisados, sugerindo que, para tanto, é necessário uma proposta mais robusta. Além disso, a mudança de hábitos culturais está diretamente ligada a aspectos externos à atividade em si.

No que concerne à frequência em bibliotecas, evidenciou-se que a maioria não alterou esta prática, alegando falta de tempo e em função da sua localização,

pois, segundo os respondentes, as bibliotecas existentes não estão próximas dos seus locais de trabalho ou de suas residências. Constatou-se, ainda, que aqueles participantes que estão na universidade citaram que frequentam sim a biblioteca, devido à necessidade de apoio aos estudos.

Embora não tenham sido alvos da investigação, essas informações levantam questões a serem investigadas como: é suficiente o número de bibliotecas disponível na cidade de Salvador? as bibliotecas estão em condições adequadas para receber o público, atendendo a suas novas necessidades informacionais?

Em relação à forma de estímulo utilizada pelos professores para aproximar os alunos das obras literárias, nota-se que, desde o início do curso, os docentes tiveram como recurso basilar a disseminação da premissa de que o aluno tem capacidade para ler um texto literário trabalhando com a perspectiva de que todos têm conhecimentos prévios, mesmo que não percebam.

Os dados coletados indicam que a difusão dessa informação levou os alunos a se descobrirem capazes de ler, a enxergarem a Literatura como algo próximo, o que os impulsionou a se dedicarem às leituras, uma vez que eles confirmaram que o curso os ajudou a iniciar a leitura das obras e a compreendê-las.

A fala de uma das docentes permitiu identificar, como outro recurso utilizado na etapa preparatória para a leitura das obras em si e a produção de textos, discussões que provocaram os alunos a refletir como eles se entendiam como sujeitos, como liam para se situarem no mundo, ativando, desta forma, as leituras, que compunham a subjetividade deles enquanto sujeitos sociais, alargando-se naquele momento o conceito de leitura.

Diante dos dados expostos sugere-se que o curso constituiu um espaço de mediação da leitura para os alunos, podendo-se, inclusive, inferir que o SESC Vem Ler foi a primeira oportunidade de contato que alguns alunos tiveram com o livro e com a leitura.

A aplicação desses recursos foi antecedida por um diagnóstico do perfil e das demandas das turmas, realizado pelos docentes, percebendo-se que o vasto conhecimento acerca de Literatura, bem como do histórico do ensino, sobretudo, em escolas públicas, aliados às competências, habilidades e experiências, permitiram tal diagnóstico e o planejamento da condução do curso.

Com relação às técnicas utilizadas pelos docentes para incentivar a interação dos alunos com os textos literários e com a produção de textos, identificou-se:

a) o suporte pré-textual, isto é, a leitura da obra na época em que foi publicada, época da obra, biografia do autor, etc.; b) a leitura em conjunto com os alunos em sala de aula; e c) o deslocamento do foco das discussões da obra para o leitor. Neste caso, cita-se uma fala, um pequeno trecho de um diálogo que teve com os alunos sobre este aspecto: “Olha este texto aqui cabe sua leitura de mundo, cabe a leitura que você tem da sua cultura, do universo de onde você vem, das suas experiências. Esse texto aqui você pode ler com suas memórias”.

Quanto à interação entre os alunos, pode-se perceber que os professores valorizavam essa dinâmica e consideravam que o ambiente do SESC Vem Ler, caracterizado pelo estímulo à interação, era o principal motivo da presença da maioria dos alunos, vez que faziam cursinho pré-vestibular, o que inicialmente poderia levar a pensar que não precisavam necessariamente da aula para passar no vestibular.

Segundo os dados fornecidos pelos professores, notou-se que a interação se dava, principalmente, por ser a base para a descoberta das demandas dos alunos, além da perspectiva de que os sujeitos tinham seus conhecimentos prévios, desconstruindo, portanto, a ideia de que o aluno não sabe ler e que produzir textos é complicado demais.

No que se refere à interação dos alunos com os professores, aspecto já investigado na percepção dos alunos e com resposta positiva de todos os entrevistados, percebeu-se que este resultado se originou da postura dos docentes ao trabalharem como parceiros, portanto, ao lado dos alunos, que a interação era o elemento de partida para conhecer a demanda dos alunos e apresentar a demanda proposta pelo curso. Uma das docentes afirmou que não tinha como prática um planejamento fechado, mas uma postura aberta para preparar aulas condizentes com essa conexão.

Os dados demonstram que o conceito de Literatura era negociado, discutido e não imposto pelos docentes, o que comunicou aos alunos que eles estavam incluídos neste processo de aprendizagem, de forma interativa, ampliando as possibilidades de alcance da Zona de Desenvolvimento Proximal alargando as possibilidades de compreensão das obras, bem como a apropriação de conhecimentos cobrados no exame vestibular e a dessacralização das obras literárias.

A partir das entrevistas, os docentes explicitaram também como contribuição do SESC Vem LER, o fato de, no curso, ter sido possibilitado ministrar aulas

com uma postura que comunicavam aos alunos o quanto eles eram capazes de pensar, criar, ler e ver a arte e a Literatura próxima a eles.

Foi citado por uma das docentes, o exemplo do aluno que ingressou no curso sem perspectivas de fazer exame vestibular, que, durante o curso, declarou que não poderia entender Drummond, mas, a partir do contato com os poemas do autor no curso, foi o único que obteve êxito em todas as questões pertinentes a Drummond no exame que resolveu fazer após ter sido incentivado.

Nessa mesma perspectiva, uma das docentes afirmou que o SESC Vem Ler foi além das suas expectativas, por ter conseguido estimular a leitura de obras consideradas difíceis pelos alunos, a exemplo de *Viva o povo brasileiro*, a princípio um desprazer tornando-se, depois, prazer. Segundo a professora: “O principal foi o sujeito [...] se tornar sujeito do processo isso foi fundamental”.

Outra contribuição do curso identificada nas falas dos docentes foi a possibilidade de (des)hierarquizar conceitos da escrita e da leitura para alunos oriundos de um contexto histórico escolar que, na maioria das vezes, apresentou a Literatura como algo para poucos, excluindo assim, muitos deles.

No que tange aos resultados esperados pelas professoras acerca do curso, os dados coletados revelaram que a atividade de mediação excedeu a expectativa inicial destes profissionais, sobretudo com relação ao impacto causado na vida dos alunos, inicialmente manifestada pela aprovação no vestibular e, depois, pela sensibilização dos alunos quanto à leitura para a vida, demonstrando sinais de emancipação como leitores à procura de novas leituras.

Além disso, ambas se mostraram surpresas com a receptividade dos alunos bem como com o desejo de aprender para além dos macetes, das receitas, como uma das professoras relatou.

– O outro [o aluno] lhe instiga, o outro lhe move, o outro lhe ajuda a você também se deslocar, você se repensar nos processos.

Sugere-se que os professores foram impactados, estimulados pelos alunos a dar o melhor de si, naquela atividade onde a interação gerou efeitos tanto em alunos quanto em professores. Neste sentido, lembra-se Vygotsky (2010, p. 33), que afirma que é na interação professor-aluno e também entre os discentes que cada sujeito constrói seu desenvolvimento.

Ao examinar-se as falas dos professores, percebeu-se, ainda, que eles se mostraram desafiados pela proposta do SESC para conduzir o curso e se sentiram à

vontade para trabalhar com uma assistência de uma infraestrutura direcionada para o bem-estar tanto dos docentes quanto dos discentes, e se sentiram satisfeitos com os resultados quanto à possibilidade de contribuir com os alunos para o alcance de objetivos imediatos – a aprovação no vestibular –, e para mudanças na vida dos sujeitos sociais.

9 CONCLUSÃO

A partir da premissa de que a sociedade atual é cada vez mais complexa e plural no que tange à busca de informação e à construção de conhecimentos, considera-se que saber ler – para além da decodificação de signos – implica imergir no texto, arguir e reconhecer os contextos propostos pelo autor.

Nesse contexto, o Brasil vem participando de exames de avaliação tais como os aqui citados PISA, Retratos da Leitura no Brasil e INAF, dentre outros, sendo evidenciada uma generalizada preocupação entre os educadores com os temas da educação e da leitura, tendo em vista a má-formação dos leitores, conforme demonstram os referidos exames.

Considerando esse panorama, a mediação da leitura se constitui em um recurso que pode ser melhor explorado para atender necessidades informacionais de leitores no que se refere à leitura. Neste sentido, a biblioteca é um organismo social que pode contribuir, realizando atividades de mediação, o que vem ocorrendo, e de forma crescente, bem como ações para a formação de mediadores de leitura.

Entretanto, ainda são poucas as pesquisas acerca do assunto, especificamente na Ciência da Informação, em especial no contexto das bibliotecas, podendo ser úteis, portanto pesquisas que se proponham a avaliar os resultados de atividades de mediação.

Por isso, esta pesquisa tencionou investigar se a atividade de mediação da leitura SESC Vem Ler contribuiu para que os alunos desenvolvessem uma leitura crítica e reflexiva, com possível ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, das obras literárias indicadas para o vestibular de universidades públicas de Salvador, nos anos de 2004 e 2005.

Nesse sentido, foi realizada uma revisão de literatura com o objetivo de localizar estudos que contribuíssem com a discussão deste tema e, em seguida, foram elaborados os pressupostos da pesquisa bem como a coleta de dados empíricos.

Com base no contato, durante a organização dos dados, e nas repetidas leituras dos dados empíricos obtidos, bem como da interpretação e análise, à luz do estudioso que constituiu o arcabouço teórico desta pesquisa, concluiu-se inicialmente que, de fato, a intervenção do curso SESC Vem Ler, contribuiu para que o desenvolvimento de uma leitura crítica e destas obras literárias, sendo considerado possí-

vel que eles tenham alcançado a Zona de Desenvolvimento Proximal, de acordo com os estudos de Vygotsky.

Esta argumentação é pautada na análise dos dados oriundos dos relatos de alunos que, ao descreverem sua atuação como leitores antes do curso, dizem que sentiam sono sempre que se dispunham a ler, que compareciam às bibliotecas, efetuavam empréstimo dos livros e os devolviam sem que o tivessem lido e não por falta de tempo, mas de estímulo, frente às dificuldades na leitura e compreensão, e que, mesmo tendo condições para a aquisição de livros também não conseguiam avançar para uma leitura reflexiva.

Ainda nesta perspectiva, à luz do referencial teórico, os dados empíricos coletados evidenciam que a interação é, de fato, um aspecto importante no processo de aprendizagem, pois já se reconhece amplamente que as competências e habilidades leitoras não são inatas, mas adquiridas na interação social, ou seja, que o homem precisa dos outros para aprender e construir conhecimentos (VYGOTSKY, 2010).

Conforme discutido na revisão de literatura, a partir dos resultados das pesquisas PISA, INAF e Retratos da Leitura, no Brasil, são significativas as dificuldades acerca das competências leitoras dos indivíduos que emergem do Ensino Médio. Nesta perspectiva, os dados coletados permitem constatar que mesmo aqueles que já eram alunos de cursos pré-vestibulares, buscaram apoio específico do SESC Vem Ler, o que indica uma necessidade específica dos jovens em período de conclusão ou recém-saídos do Ensino Médio quanto à leitura e compreensão das obras literárias, sinalizando, portanto, a existência de uma demanda real para a realização de atividades de mediação que minimizem esta lacuna.

Nesse contexto, portanto, atividades de mediação da leitura literária vêm desempenhando um importante papel para minimizar tal conjuntura, uma vez que elas propiciam a assistência de um mediador, que pode ser um bibliotecário, um professor e/ou um colega mais experiente, com a intenção de que o sujeito possa alcançar o melhor de si no que se refere à compreensão do texto, conforme verificado, ampliando assim, as possibilidades de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2010).

Visto isso, e, a partir da análise e da interpretação dos dados quantitativos que evidenciaram que 16 dos 18 alunos entrevistados foram aprovados e que, dentre estes 10 ingressaram na Universidade Federal da Bahia (UFBA), conclui-se que o curso

SESC Vem Ler contribuiu para que estes tivessem êxito na prova de Língua Portuguesa do exame vestibular, uma vez que as questões desta disciplina eram alvo das queixas dos respondentes. Todavia, salienta-se que nesta análise foram guardadas as devidas proporções, pois, a pesquisa identificou alunos que investiam em outros recursos preparatórios, tais como curso pré-vestibular. Além disso, a aprovação também está ligada ao êxito em outras disciplinas não incluídas no curso.

Considerando, ainda, que a atividade de mediação pretendeu estimular e ampliar o repertório intelectual e cultural do seu público, foram investigados alguns pontos acerca desta premissa. Neste sentido, a interpretação dos dados empíricos obtidos permitiu concluir que o Cinema foi a linguagem mais citada pelos respondentes como tendo sofrido algum impacto a partir da intervenção do curso, sendo mencionada recorrentemente no que se refere à compreensão e ao posicionamento crítico dos alunos frente às obras cinematográficas; além disto, os dados evidenciaram que a atividade SESC Vem Ler despertou e/ou ampliou o interesse da maioria dos participantes pelo cinema nacional.

Neste aspecto, conclui-se que tal resultado pode estar relacionado ao fato de a modalidade cinema ter sido alvo direto do curso, juntamente com Literatura, ou seja: nas aulas de Literatura, livros, leitura, discussões, estímulo ao uso de conhecimentos prévios dos alunos; e, nas aulas de cinema, exibição das obras fílmicas com intervenção direta de um docente especialista no assunto, também em um ambiente descontraído, porém, metodologicamente elaborado, para convidar o aluno a lançar outro olhar para as obras exibidas e abordadas.

Inferi-se, ainda, que, nas modalidades e bens culturais nas quais se percebeu menor índice ou nenhuma modificação em termos de hábitos culturais, pode ser em razão de não ter havido uma abordagem direta.

Ainda neste quesito, o período de duração, bem como a carga horária do curso se mostraram insuficientes para o alcance de transformações de hábitos culturais desta abrangência, conforme citado, inclusive por alguns alunos, um fator que deve ser considerado em atividades semelhantes. Além disso, a mudança de hábitos culturais está diretamente ligada a outros aspectos externos à atividade em si.

Já quanto à frequência a bibliotecas, os dados ratificaram que a maioria dos entrevistados não teve o hábito transformado, exceto no caso daqueles que cursam a graduação, trazendo à pauta o que dizem os resultados de pesquisas discuti-

dos na revisão de literatura, os quais apontam que no Brasil o uso das bibliotecas está muito ligado à prática estudantil.

Embora não tenha sido alvo de investigação desta pesquisa, nem houvesse tempo suficiente para tal, considera-se relevante pontuar a necessidade de se discutir e estudar a atuação da biblioteca nos dias atuais, especificamente quanto às necessidades informacionais dos sujeitos, no que se refere às competências leitoras. Tal argumentação vai além das discussões sobre em que suporte o leitor quer ou vai ler, mas das necessidades de ele consolidar estas competências. Neste sentido, percebe-se que este é um aspecto que pode ser alvo de pesquisas científicas, a observação do cenário brasileiro onde se constatam tantas deficiências, conforme explicitado nas pesquisas da área.

No que se refere à biblioteca do SESC Nazaré, com base nos dados, pode-se inferir que ela se constituiu em um ambiente de interação, de convívio social dos alunos para leitura e discussão sobre os livros indicados, devido a fatores tais como: espaço físico, acolhimento, disponibilização de acervo, bom atendimento por parte da equipe da biblioteca. Entretanto, alguns alunos sinalizaram o número insuficiente de exemplares dos livros indicados para o vestibular e o não funcionamento do setor no horário do curso.

Conhecer as necessidades dos sujeitos, bem como o que eles pensam das atividades que participam é um elemento indispensável à elaboração de propostas de atividades de mediação da leitura.

Um dos objetivos desta investigação foi identificar e apresentar os pontos positivos e negativos apontados por alunos e professores da atividade de mediação SESC Vem Ler, tendo em vista que estas informações podem se constituir em indicadores que possam nortear a montagem de novas edições do curso ou de outras atividades de mediação semelhantes.

Lançado o olhar sobre a lista de resultados, tanto os positivos quanto os negativos, foi perceptível que os alunos observaram aspectos que, se discutidos, podem trazer ajustes para a melhoria da qualidade, sendo mais evidente como aspecto negativo, a questão da carga horária reduzida para a leitura e amadurecimento das obras e a disponibilidade do curso em outros turnos e aos sábados.

Já dentre os pontos positivos, os mais recorrentes foram: a competência, e a atuação dos professores no quesito metodologia que incluiu exercícios, discussões em sala e estímulo à participação intensa dos alunos; acesso às informações

que subsidiaram a realização das questões de Literatura do vestibular; interação e possibilidade de aprendizagem com colegas; disponibilização de lanche, momento mencionado como de interação, tempo de relaxar. Também foi citado como positivo a iluminação, a climatização, a estrutura e o mural de apresentação das obras cinematográficas e literárias.

Tais resultados demonstram que o olhar dos alunos permeou tanto a qualidade do conteúdo programático, quanto às questões de infraestrutura, o que permite inferir que o êxito de uma atividade de mediação depende também do espaço e do ambiente criado para este fim, devendo ser funcional, confortável e acolhedor. (BORTOLIN, 2006).

Tendo em vista a leitura dos dados obtidos, sua interpretação e análise, à luz dos estudiosos apresentados na revisão de literatura, conclui-se que o curso atingiu seu objetivo principal, “fornecer subsídios teóricos e metodológicos para melhor aproveitamento da compreensão de textos e filmes, auxiliando assim, na conquista do objetivo maior do aluno: o ingresso nas universidades públicas”, conforme evidenciado em dois resultados especificamente: 1) o índice de aprovação no vestibular (89%); e 2) a unanimidade dos alunos ao afirmarem que as obras contribuíram para a compreensão das obras e para o enfrentamento das questões do vestibular.

Quanto aos objetivos específicos¹¹ previstos no documento norteador do curso, constatou-se que estes também foram alcançados, considerando-se, principalmente, os resultados oriundos dos seguintes dados:

- a aplicabilidade dos conhecimentos obtidos nesta pesquisa, evidenciam que a análise do contexto foi à área em que os alunos obtiveram maior benefício em termos de aprendizagem, seguida da habilidade para análise dos personagens, o que responde ao objetivo n° 1;
- a introdução da leitura literária na vida dos alunos, a interpretação e a compreensão de textos literários, a preparação para a leitura analítica, tendo em vista o âmbito geral da vida, foram citadas pelos alunos como contribuições do curso,

¹¹ 1– Contribuir para o conhecimento e compreensão de obras e estilos de cada época, e relacioná-las com o contexto histórico e a realidade cultural em que se inserem; 2 – estimular o senso crítico do participante, provocando a sua capacidade de discernir e intervir no meio em que vive; 3 – provocar no leitor o desejo de buscar o prazer estético com obras literárias e cinematográficas para além da leitura obrigatória; e 4 – possibilitarem a inclusão social promovendo o acesso às informações que favoreçam a construção de novos saberes e ampliação do repertório intelectual e cultural.

seguidas de contribuições para a vida, tais como a ampliação da visão crítica no âmbito da vida, a melhoria da autoestima, uma vez que os alunos passaram a se sentir capazes de ler e de intervir nos textos, conforme dados expostos no Quadro 3, posicionam de forma positiva as contribuições do curso, respondendo, assim, ao objetivo nº 2;

- a maioria declarou ter uma obra favorita dentre aquelas estudadas, citando, inclusive, o título, o que se mostra como uma resposta ao objetivo nº 3, pois o aluno foi sensibilizado a se aproximar dos textos literários, para além da obrigatoriedade do vestibular. Neste aspecto, os dados evidenciaram que o trabalho desenvolvido pelos professores, no sentido de estimular os alunos a se perceberem sujeitos sociais capazes de ler e apreciar a arte literária, possivelmente contribuiu para que passassem a se dedicar à leitura das obras estudadas;

- a acentuada transformação no que se refere ao senso crítico, no contato com as obras fílmicas, e o estímulo para a aproximação dos alunos das obras cinematográficas nacionais, convergem para ratificar o cumprimento do objetivo nº 4 do curso.

Neste contexto, averiguou-se que os docentes se colocaram na posição de parceiros, de sujeitos mais experientes, negociando o conceito de Literatura, incluindo os alunos como indivíduos ativos no processo de aprendizagem e de aproximação da leitura literária, dessacralizando, assim, a obra literária. Segundo os docentes, essa foi a maior contribuição do curso à vida do aluno.

Entre os alunos, foram detectados sinais de afetividade e, segundo os dados, a maioria deles revelou ter iniciado relacionamento de amizade no curso, sendo situação comum se encontrarem para estudar, conversar sobre diversos assuntos ligados ao vestibular e às obras literárias indicadas, o que, provavelmente, contribuiu para a construção de conhecimentos.

Quanto à interação entre professores e alunos, identificou-se recorrentes falas de alunos que relacionaram a construção de conhecimentos no curso à atuação dos professores. Deste modo, o que, possivelmente, aconteceu se deve, também, à postura destes mediadores, caracterizada pela sensibilidade para entender as demandas, as dificuldades dos alunos, o que também impulsionava a condução das aulas no sentido de fornecer auxílio, favorecendo, provavelmente, a ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal por parte dos alunos.

Ainda nessa perspectiva, dentre as discussões do capítulo de revisão de literatura desta pesquisa, destaca-se a necessidade do mediador, seja ele bibliotecário ou professor, conhecer os fundamentos basilares da Teoria da Leitura com o objetivo de que o trabalho seja bem fundamentado, descartando-se, assim, um trabalho com base apenas em palpites ou opiniões subjetivas.

Além disso, ao se analisar e interpretar algumas falas das docentes, constatou-se que elas se mostraram desafiadas pela proposta do SESC para conduzir o curso e, conseqüentemente, se sentiram estimuladas e à vontade para trabalhar, em parceria com a biblioteca, que geria, dentre outros aspectos, um elenco de pontos que integravam a infraestrutura direcionada ao bem estar tanto dos docentes quanto dos discentes. As docentes explicitaram que se sentiram satisfeitas com os resultados, entendendo que contribuíram com os alunos no alcance do objetivo imediato, a aprovação no vestibular, e para mudanças na vida dos sujeitos sociais.

Fundamentado na literatura e a partir de uma minuciosa análise tanto das falas de alunos, quanto de docentes, destacam-se três elementos da atuação destas profissionais, que são elementos responsáveis pelo êxito do curso:

1) a atuação das docentes como mediadoras da leitura literária, fundamentada pela habilitação que possuíam na época, de graduadas e mestradas em Letras;

2) a metodologia interativa; e

3) a premissa de que os alunos possuíam conhecimentos prévios, sendo, portanto, sujeitos capazes de ler, afinal, faziam suas leituras de mundo.

Sob o arcabouço teórico de Vygotsky e de outros estudiosos consultados durante esta pesquisa, pode-se inferir que esses três elementos tiveram participação direta no êxito do curso, sobretudo no que se refere a aproximar os sujeitos das obras literárias

As apreciações apresentadas nesta pesquisa não são definitivas, pois o fenômeno investigado possui aspectos intrínsecos ao contexto SESC, a partir de observações que se deram na biblioteca daquela instituição, em um determinado período. Compreende-se, assim, que os resultados apresentados nesta pesquisa não podem ser generalizados, pois versam sobre questões específicas inerentes à atividade de mediação da leitura SESC Vem Ler. Entretanto, entende-se que podem servir de apoio, de estímulo a outras bibliotecas interessadas em criar atividades de

mediação semelhantes, uma vez que o curso se mostrou bem sucedido, tendo atingido os seus propósitos.

Assim, percebe-se que seria interessante que a Ciência da Informação integrasse um maior número de pesquisas acerca da mediação da leitura, no sentido de conhecer mais especificamente como se comportam os leitores frente às atividades de mediação literária.

Embora nos últimos anos tenha ocorrido um crescimento, no Brasil, quanto à produção de trabalhos que tematizam a leitura em vários de seus aspectos, percebe-se que, no âmbito da Ciência da Informação, há ainda margem para estudar-se a mediação da leitura literária como atividade social na formação do leitor, especialmente entre os jovens que cursam o Ensino Médio.

Espera-se, enfim, que esta pesquisa possa colaborar para a construção de novos conhecimentos sobre o tema, sobretudo quanto aos aspectos que indicam a qualidade necessária às atividades de mediação da leitura literária à receptividade do público, aspectos que devem ser considerados nas etapas de planejamento dessas atividades, tendo em vista subsidiar a avaliação de projetos de mediação da leitura desenvolvidos em bibliotecas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 2001. p. 139-157. (Coleção Leituras do Brasil).
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Leitura, mediação e apropriação da informação. In: SANTOS, Jussara P. dos. (Org.). **A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. v. 1, p. 33-45.
- _____. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Revista ANCIB**, v. 2, n. 1, p. 89-103, jan./dez. 2009.
- ÁLVAREZ ZAPATA, Didier; NARANJO VÉLEZ, Edilma. **La animación a la lectura**. Medellín: Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología, 2003. (Bibliotecología y Lectura, 2).
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARROS, Maria Helena. T. C. Mediação da leitura na biblioteca. In: BARROS, Maria Helena. T. C; **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: FA, 2006. p. 17-22.
- BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: FA, 2006. p. 17-22.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.
- CUNHA, Maria Antonieta A. **Análise introdutória da pesquisa III Retratos da Leitura no Brasil**. Disponível em: <<http://zip.net/bhh413>>. Acesso em: 22 maio 2012.
- DAL´EVEDOVE, Paula Regina; FUJITA, M. S. L. A biblioteca sob o prisma da responsabilidade social. In: XXIII CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 2009, BONITO - MS. Redes de conhecimento, acesso à informação e gestão sustentável. **Anais...** Brasília: FEBAB, 2009. p. 1-10.
- DELMANTO, Dileta. A mediação da leitura à luz da concepção de aprendizado socialmente elaborado. In: INSTITUTO C&A. **Prazer em ler: registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura**. São Paulo, 2007. v. 2. p. 16-37. Disponível em: <<http://goo.gl/XU1ZT>>. Acesso em: 4 mar. 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Henriette Ferreira. A mediação da informação, comunicação e educação na construção do conhecimento. **DataGramZero**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, fev. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/IzGbs>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Resultados preliminares PISA 2009**. Brasília (DF), 2010. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 de maio de 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 2. ed. Disponível em: <<http://goo.gl/jyO1O>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

_____. **Retratos da leitura no Brasil**. 3. ed. Disponível em: <<http://goo.gl/rK9M6>>. Acesso em: 2 jul. 2012.

JOUVE, Vincent et al. Entrevista com Vincent Jouve, autor de A Leitura. Tradução Brigitte Hervot. **Leitura em Revista**, n. 1, p. 202-222, out. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/arBCK>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto & Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, Ana Maria. **Derecho de ellos y deber nuestro**: (literatura infantil: ¿para qué? 2 nov. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/mDsB8>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEIRELLES, Maria das Graças. Por poesia, criatividade e amor: reflexões sobre literatura e ensino. In: ROSSONI, Igor. **Cenas brasileiras**: ensaios sobre literatura. Salvador: Vento Leste, 2012.

MUELLER, Suzana P. M. Bibliotecas e sociedade: evolução da interpretação de função e papéis da biblioteca. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v. 13, n. 1, p. 7-54, mar. 1984.

ODDONE, Nanci. O profissional da informação e a mediação de processos cognitivos: a nova face de um antigo personagem. **Informação & Sociedade**, v. 8, n. 1, 1998. Disponível em: < <http://goo.gl/x9hf2>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **PISA 2006; estrutura da avaliação**: conhecimentos e habilidades em ciências, leitura e matemática. São Paulo: Moderna, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/mLoq3>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

_____. **PISA 2006**: estrutura da avaliação: conhecimentos e habilidades em ciências, leitura e matemática. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. **Resultados do PISA 2009**: tendências em aprendizagem: mudanças no desempenho dos estudantes desde 2000, v. 5. 4.p.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PROLE, António. **Como fazer um projecto de promoção da leitura**. Lisboa: Casa da Leitura, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/loAmY>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

RAMOS, Flávia B. A literatura no desenvolvimento da criança. In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto. **Leitura e cognição**: uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO [SESC]. Departamento Nacional. **Diretrizes Gerais de Ação do SESC**. Rio de Janeiro: SESC/DN, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/jNMBH>>. Acesso em: 6 jul. 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986.

_____. **Criticidade e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SMIT, Johanna W. Arquivologia/Biblioteconomia: interfaces das ciências da informação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 8, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: < <http://goo.gl/luwTJ>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARGINO, Maria das Graças. A biblioteca do século XXI: novos paradigmas ou meras expectativas? **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v. 20, n. 1, p. 39-48, jan./abr. 2010.

VARELA, Aida Varela. **Informação e autonomia**: a mediação segundo Feuerstein. Feuerstein São Paulo: SENAC São Paulo: 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/fy6Bx>>. Acesso em: 6 jul. 2012.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZANELLA, Andréa V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 97-110, 1994. Disponível em: <<http://goo.gl/HJX9X>>. Acesso em: 3 ago. 2011.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

ADORNO, Theodor. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: UNESP, 1968.

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo de Francisco. Bibliotecário escolar: seu perfil seu fazer. In: SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli (Org.). **Fazeres cotidianos da biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006. p. 43-54.

ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. **Dez livros, uma vaga**: a leitura de literatura no vestibular. Florianópolis: UFSC, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências, elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos. Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

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

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BASTAZIN, Vera. Leitura literária: a escola e a isenção do prazer e da obrigação **Pré-Univesp – Revista Digital de Apoio ao Estudante Pré-universitário**, n. 4, set. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/rkbgc>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

BEDONE, Dalva Maria B. Sociologia e Sociedade. In: MARCELLINO, Nelson C. (Org.). **Introdução às Ciências Sociais**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 1988.

BORTOLIN, Sueli. **Mediação oral da literatura**: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando. 2010. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: <goo.gl/mRLa4>. Acesso em: 16 jun. 2011.

CAMPELLO, Bernadete S. **Letramento informacional no Brasil**: práticas educativas de Bibliotecários em escolas de ensino básico. 2009. 208f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CAVÉQUIA, Márcia Aparecida; MACIEL, Aline G.; REZENDE, Lucinea Aparecida. Formação do leitor: criticidade e autonomia. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 10, n. 3, p. 299-306, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/rkbgc>>. Acesso em: 16 jun. 2011.

CUNNINGHAM, James; CUNNINGHAM, Patrícia; ARTHUR, Sharon. **Middle and secondary school reading**. New York: Longman, 1981.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **CADERNOS DE PESQUISA**, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTABEL, Lizandra Brasil. A mediação da leitura na família, na escola e na biblioteca através das tecnologias da informação e de comunicação e a inclusão social das

peças com necessidades especiais. **Inf. Soc.**, Brasília, v. 4, n. 2, p.67-81, jan./jun. 2011.

FINO, Carlos N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal: três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2011.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Madalena. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. In: MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAUSER, Arnold. **Sociologia del arte**. Barcelona: Labor, 1997. v. 4.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

INSTITUTO C&A. **Prazer em ler: um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura**. São Paulo, 2006. v. 1. Disponível em: <<http://bit.ly/okNLTL>>. Acesso em: 4 mar. 2011.

_____. **Prazer em ler: registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura**. São Paulo, 2007. v. 2. Disponível em: <<http://bit.ly/okNLTL>>. Acesso em: 4 mar. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). **Resultados preliminares do PISA 2009**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/ZFke8>>. Acesso em: 20 de fev. 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. Disponível em: <<http://bit.ly/dEgXHj>>. Acesso em: 3 ago. 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Contexto, 2001.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à Psicologia do Ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

NARANJO VÉLEZ, Edilma; ÁLVAREZ ZAPATA, Didier. **Desarrollo de habilidades informativas**: uma forma de animar a ler. Medellín: Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología, 2003. 74 p. (Bibliotecología y Lectura; 2).

ORTIZ, Ivanir M.; ZANELLA, Andréa V. Constituição do leitor. **Ler – Leitura em Revista**, n. 1, p. 150-164, out. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/pO8TQf>>. Acesso em: 3 ago. 2011.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; JOLY, Martha Maria. **Condições reais e necessárias de leitura, compreensão e produção de textos de alunos do ensino médio**. São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba, [2009]. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_2308.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2011.

PINO SIGARDO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 24, p. 38-51. jul. 2000.

PROLE, António. **O papel das bibliotecas face ao conceito de literacia**. Lisboa: casa da Leitura, 2007. Disponível em: <http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_bibliotecas_literacia_a.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2011.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo; razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO [SESC]. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/main.asp>>. Acesso em: 5 jul. 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro. A criticidade como elemento básico da qualidade da leitura. In: INSTITUTO C&A. **Prazer em ler**: um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura. São Paulo, 2007. v. 2, p. 25-32. Disponível em: <<http://bit.ly/okNLTL>>. Acesso em: 4 mar. 2011.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da. **Biblioteca como lugar de práticas culturais**: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, Marta K. de; REGO, Tereza Cristina; SOUZA, Denise T. R. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida et al. **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004. p. 17-32.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
 MESTRADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Informações gerais

Entrevistada:

Data:

Local:

Período da entrevista:

Informações pessoais

End.:

Cel.:

Residencial:

E-mail:

Idade:

Escolaridade:

Universidade:

Curso:

Ano de ingresso na universidade:

Profissão:

Empresa:

Categoria no SESC na época do curso:

Eixo 1 – Meio social

Questão 1

1.1 O curso SESC Vem Ler foi criado para atender pessoas que pretendiam fazer vestibular. Você fez o curso com esta motivação?

Sim ()

1.2 E o vestibular, você fez?

Sim ()

Não ()

1.3 Passou?

Sim ()

Não ()

Não, minha motivação não foi o vestibular ()

1.4 Qual foi sua motivação?

1.5 Mas, você fez vestibular?

Sim ()

Não ()

1.6 Passou?

Sim ()

Não ()

Questão 2

2.1 A biblioteca foi aberta aos alunos do curso. Você a frequentava?

Sim ()

Não ()

2.2 Fazia empréstimos?

Sim ()

Não ()

2.3 Você procurava outros livros para o vestibular na biblioteca?

Sim ()

Não ()

2.4 Encontrava esses livros na biblioteca?

Sim ()

Não ()

2.5 Que sugestões você nos daria a partir dessa sua vivência na biblioteca?

Questão 3

Quanto à estrutura e serviços oferecidos no curso, o que você tem a dizer sobre:

3.1 espaço físico das salas de aula;

3.2 mural de divulgação dos livros tratados nas aulas;

3.3 material didático; e

3.4 lanche disponibilizado.

Eixo 2 – Aproximação das obras literárias

Questão 4

4.1 Você considera que o curso ajudou você a compreender melhor os livros indicados para o vestibular?

Sim ()
Não ()

4.2 Considera que o curso contribuiu para você enfrentar melhor as questões da prova de Literatura

Sim ()
Não ()

4.3 Em que parte esse conhecimento foi mais útil na análise dos personagens, de contexto, na e na avaliação dos estilos literários?

Na análise do contexto ()

Na análise dos personagens ()

Na avaliação dos estilos literários ()

Outros: _____

4.4 Além do curso, o que mais ajudou você na preparação do vestibular?

4.5 O que você acha que faltou então, para você compreender os livros indicados e enfrentar melhor as questões do vestibular?

Questão 5

5.1 Dos livros estudados para o vestibular, você gostou mais de algum?

Sim () Qual foi?
Não ()

5.2 Vc conhecia esse autor?

Sim ()
Não ()

5.3 Já tinha lido essa obra?

Sim ()
Não ()

5.4 Então, foi grande sua dificuldade para enfrentar as questões de Língua Portuguesa do vestibular?

Questão 6

Você acha que o curso estimulou a leitura de outros livros, além daqueles indicados para o vestibular?

Sim ()
Não ()

Eixo 3 – Interação

Questão 7

7.1 Falando agora sobre os professores, você se lembra deles?

Sim, lembro ()
Não lembro ()

7.2 Você lembra dos nomes dos professores?

Sim () Poderia citar?
Sim, mas lembro apenas de: _____
Não ()

7.3 Os professores interagiam com a turma?

Sim ()
Não ()

7.4 As estratégias utilizadas por esses professores motivaram você a ler os livros indicados para o vestibular?

Sim ()
Não ()

7.5 O que mais você acha que os professores poderiam ter feito?

Questão 8

8.1 Você iniciou relacionamento de amizade no curso?

Sim ()
Não ()

8.2 Você gostava de interagir com a turma?

Sim ()

Não ()

8.3 Essa interação com os colegas facilitou seus estudos?

Sim () Lembra de alguma situação específica?.

Não ()

8.4 Você conversava com os colegas sobre os livros do vestibular?

Sim ()

Não ()

8.5 Neste caso, o que faltou?

8.6 Conversava sobre outros assuntos ligados ao vestibular?

Sim () Em que isso lhe ajudou?

Não ()

Questão 9

Quais os pontos positivos e os negativos do curso?

Positivos:

Negativos:

Eixo 3– Intelectualidade/Vida cultural

Questão 10

O curso contribuiu para mudanças em sua vida?

Sim () Quais?

Não ()

Questão 11

Você lê mais livros hoje?

Sim ()

Não ()

Questão 12

Ler é o seu passatempo preferido?

Sim ()

Não ()

Questão 13

13.1 Você considera que o curso ajudou você a se expressar oralmente de forma correta?

Sim ()

Não ()

13.2 Você considera que o curso ajudou você a escrever corretamente?

Sim ()

Não ()

Questão 14

Você percebeu transformação em seus hábitos culturais?

Sim ()

Não ()

14.1 No caso das modalidades e eventos a seguir, percebeu transformação?

CINEMA

Sim () Lembra do último que assistiu?

Não ()

Com o curso passou a		
Frequentar mais	Gostar mais	Compreender melhor/Criticidade

TEATRO

Sim () Lembra da última peça que assistiu?

Não ()

Com o curso passou a		
Frequentar mais	Gostar mais	Compreender melhor/Criticidade

LIVRARIA

Sim ()

Não ()

Com o curso passou a		
Frequentar mais	Gostar mais	Compreender melhor/Criticidade

BIBLIOTECA

Sim () Qual a que você mais frequenta?

Não ()

Com o curso passou a		
Frequentar mais	Gostar mais	Compreender melhor/Criticidade

MUSEU

Sim ()

Não ()

Com o curso passou a		
Frequentar mais	Gostar mais	Compreender melhor/Criticidade

EVENTOS LITERÁRIOS

Sim () Lembra-se qual último foi o último que participou?

Não ()

Com o curso passou a		
Frequentar mais	Gostar mais	Compreender melhor/Criticidade

Questão 15

Você quer comentar algo mais sobre o curso?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Informações gerais

Entrevistada:

Data:

Local:

Período da entrevista:

Informações pessoais

End.:

Cel.:

Residencial:

E-mail:

Idade:

Escolaridade:

Universidade:

Curso:

- 1) Como você estimulou os alunos a se aproximarem das obras literárias?
- 2) Que técnicas você utilizou para estimular a interação dos alunos?
- 3) Como o curso contribuiu para mudanças na vida dos alunos?
- Lembra-se de alguma situação específica?
- 4) O resultado foi o que você esperava?
- 5) Você quer comentar algo mais sobre o curso?

APÊNDICE C
OBRAS LITERÁRIAS E FÍLMICAS ESTUDADAS

Nº	Obras (F) = obras fílmicas	Autor
1	(F) Eu, tu, eles	Andrucha Waddington
2	Primo Basílio	Eça de Queirós
3	Senhora	José de Alencar
4	(F) Carlota Joaquina	Carla Camurati
5	Sentimento do Mundo	Carlos Drummond de Andrade
6	(F) O Carteiro e o Poeta	Machael Radford
7	Rosa do Povo	Carlos Drummond de Andrade
8	(F) A Excêntrica Família de Antônia	Marleen Gorris
9	Vidas Secas	Graciliano Ramos
10	(F) Vidas Secas	Marleen Gorris
11	Em Liberdade	Silviano Santiago
12	(F) O Auto da Compadecida	Guel Arraes
13	A Hora da Estrela	Clarice Lispector
14	(F) A Hora da Estrela	Suzana Amaral
15	Viva o Povo Brasileiro	João Ubaldo Ribeiro
16	(F) Dodeskaden	Akira Kurosawa
17	Viva o Povo Brasileiro (conclusão)	João Ubaldo Ribeiro
18	(F) Central do Brasil	Walter Salles
19	Dom Casmurro	Machado de Assis
20	(F) Inteligência Artificial	Steven Spielberg
21	Mulher no Espelho	Helena Parente
22	(F) Memórias Póstumas de Brás Cubas	Walter Salles
23	A Gloriosa Família	Pepetela
24	(F) O Pagador de Promessas	Dias Gomes
25	A Gloriosa Família (conclusão)	Pepetela
26	O Mulato	Aluísio Azevedo
27	Vítimas algozes	Joaquim Manuel de Macedo