

# LEITURAS, BIBLIOTECAS E ESCOLAS:

A MEDIAÇÃO SOBRE OUTRAS PERSPECTIVAS

Natalia Duque  
Mariana Cortez  
(Organizadoras)



**Natalia Duque  
Mariana Cortez  
(Organizadoras)**

***Leituras, bibliotecas e escolas:  
a mediação sobre outras perspectivas***



**Natalia Duque  
Mariana Cortez  
(Organizadoras)**

***Leituras, bibliotecas e escolas:  
a mediação sobre outras perspectivas***



**Copyright © Autoras e autor**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e do autor.

---

**Natalia Duque; Mariana Cortez [Orgs.]**

**Leituras, bibliotecas e escolas: a mediação sobre outras perspectivas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 119p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-607-0 [Impresso]**

**978-65-5869-608-7 [Digital]**

1. Leitura. 2. Mediação. 3. Formação. 4. Ações pedagógicas. 5. Cenários educativos de leitura. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Tradução dos textos:** Viviana Talia Aprigio

**Revisão textual:** Danielle Severo Scherer e Julieta Cueva

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
Franciele Maria Martiny Jocenílson Ribeiro	
<b>AS FUNÇÕES SOCIAIS DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS</b>	<b>11</b>
Natalia Duque Cardona	
<b>OS FIOS AO REDOR DA PALAVRA: SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS LEO, A BIBLIOTECA ESCOLAR, A COMUNIDADE EDUCATIVA E OS DISCURSOS</b>	<b>23</b>
Viviana Mazón Zuleta Juan Diego Ramírez Zuluaga	
<b>BIBLIOTECAS E MEDIAÇÃO CULTURAL UM ESTADO DA ARTE NA COLÔMBIA E NO BRASIL</b>	<b>45</b>
Dayana Acevedo Echevery Viviana Mazón Zuleta	
<b>CLUBE DE LEITURA: PROPOSTA PARA UMA ESCOLA DO CAMPO</b>	<b>67</b>
Mariana Cortez	
<b>A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA EM CONTEXTOS PLURILÍNGUES</b>	<b>83</b>
Mariana Cortez Viviana Talia Aprigio	
<b>IR e VIR: AÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA COM A ESCOLA</b>	<b>99</b>
Mariana Cortez Renata Junqueira De Souza	



## APRESENTAÇÃO

O livro *Leituras, bibliotecas e escolas: a mediação sobre outras perspectivas*, organizado pelas professoras Natalia Duque e Mariana Cortez, foi publicado primeiramente em espanhol *Lecturas, Bibliotecas y Escuelas: mediación desde el Sur* com trabalho editorial do *Fondo Editorial Biblioteca Pública Piloto*. Agora, nesta nova versão, em português, o livro evoca debates que envolvem as artes em espaços coletivos, como biblioteca, escola e comunidade no âmbito da América Latina no cone Sul. Como o próprio título indica, a partir de distintos olhares, a obra nos brinda com a apresentação de diferentes abordagens teórico-práticas que envolvem reflexões interculturais sobre ações de mediação de leitura juntamente com a necessidade da criação ou do aprimoramento de ações pedagógicas nos cenários educativos. A finalidade deste livro é, portanto, apresentar os resultados de pesquisas dos projetos desenvolvidos pela Escuela Interamericana de Bibliotecología (Universidad de Antioquia, Colômbia) e *Vivendo livros latino-americanos na Tríplice Fronteira* (Universidade da Integração latino-americana, Brasil), coordenados, respectivamente, por Duque e Cortez, com o propósito de colocar as ideias em diálogo para repensar o papel da biblioteca em uma perspectiva latino-americanista.

Nesse sentido, no primeiro capítulo, “As funções sociais da biblioteca escolar em contextos interculturais”, Natalia Duque traz, inicialmente, suas memórias pessoais para pensar espaços de educação e cultura, como no caso das bibliotecas, as quais são consideradas territórios importantes de diálogo intercultural, ou seja, lugares seguros para ver, escutar e sentir a realidade e o contexto. Dessa maneira, o capítulo propõe refletir sobre as funções socioculturais e educativas que envolvem a biblioteca escolar em uma relação direta com o seu olhar pedagógico para o acolhimento de sonhos e da ilusão. Para tanto, a autora baseia-se em alguns dos fundamentos que Juan Amós Comenio propõe em sua obra seminal *Didáctica Magna* (2016).

No segundo capítulo, “Os fios ao redor da palavra: sobre as relações entre as práticas LEO, a biblioteca escolar, a comunidade educativa e os discursos”, Viviana Mazón Zuleta e Juan Diego Ramírez Zuluaga revisam e analisam alguns documentos que tratam a LEO

(Leitura, Escrita e Oralidade) a nível nacional e regional para trazer olhares de diferentes atores sobre a biblioteca e estabelecer Relações entre essas categoria. Defendem que somente através de uma mudança de enfoque na forma de conceber e de abordar os discursos políticos que ocultam tais práticas se poderá resolver alguns dos problemas mais desafiantes na atualidade sobre a relação da leitura, escrita e oralidade com a biblioteca escolar.

Por meio de uma revisão bibliográfica, entre 2008 e 2018, Dayana Acevedo Echevery e Viviana Mazón Zuleta abrem o terceiro capítulo “Bibliotecas e mediação cultural: um estado da arte na Colômbia e no Brasil”, trazendo alguns resultados dessa pesquisa. Elas explicam que, apesar de no território colombiano, diferentemente do brasileiro, serem precárias a reflexão e a teorização a respeito do tema, existem alguns autores que apontam análises muito interessantes sobre como compreender a mediação cultural, suas relações, definições e propósitos no campo biblioteconômico. Nesse ínterim, elas mostram a relevância do professor que também atua como um mediador cultural, interferindo diretamente nas práticas de leitura, interpretação e ressignificação das obras e do mundo, em um profícuo terreno de construção e transformação de contextos, mobilizando, ao mesmo tempo, o outro em seu próprio território.

Já o quarto capítulo, denominado “Clube de Leitura: proposta para uma escola do campo” de Mariana Cortez, a pesquisadora aborda uma experiência relativa ao *Clube de Leitura Estrela Verde do Campo* com estudantes de uma escola pública brasileira em contexto de campo, inserida no Projeto de pesquisa-ação *Vivendo livros latino-americanos na Tríplice Fronteira*. O propósito do texto é refletir sobre essa ação como uma possibilidade de mediação de leitura com vistas a proporcionar um espaço para a troca de saberes distintos pela importância da valorização do compartilhamento de ideias na construção de sentidos. Sob este enfoque, a formação literária contribui com a edificação da subjetividade e dos valores sociais de caráter emancipador por meio da dialogicidade quando se oportuniza o conhecimento para a formação de leitores mais participativos e atuantes socialmente.

A partir do desenvolvimento do mesmo projeto de pesquisa, Mariana Cortez, juntamente com Viviana Talia Aprigio, focaliza no quinto capítulo “A mediação de leitura literária em contextos plurilíngues”, mais um trabalho de mediação de leitura com crianças,

mas, desta vez, em uma escola de *Ciudad del Este*, no Paraguai. O objetivo da reflexão é indagar os impasses e as possibilidades de promover a leitura entre participantes advindos de territórios sociais, linguísticos e culturais diversos em contexto plurilíngue, a partir do entendimento da literatura como potencializadora do debate sensível e democrático nestes ambientes. As autoras mostram que as experiências de mediação, a partir de obras literárias, podem auxiliar nessa sensibilização e negociação de sentidos num espaço aberto ao diálogo de ideias, onde o leitor tenha o direito de manifestar suas certezas, inquietudes e desejos.

Por fim, sob o título “IR e VIR: ações de leitura literária com a escola”, Mariana Cortez e Renata Junqueira de Souza encerram a obra com o sexto capítulo, discutindo práticas de leitura literária desenvolvidas pelo CELLIJ — Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” da FCT/UNESP, a partir de observações de experiências entre Universidade e escolas municipais. A reflexão apresenta distinções entre promoção, animação e mediação na escola e no centro, entendendo como fundamental a proposição de uma revisão sobre tais conceitos. Além disso, elas constaram que não apenas a estrutura, mas, muito mais, o desenvolvimento de ações, como contação de histórias e outras atividades lúdico-artísticas, são estratégias fundamentais para estabelecer o diálogo e o processo de formação do leitor de forma mais completa.

Natalia Duque e Mariana Cortez tiveram um propósito muito claro ao publicar este livro nas duas línguas com seis textos tecidos em múltiplas vozes: permitir aos leitores e às leitoras — professores, biblioteconomistas, mediadores, pesquisadores iniciantes e especialistas — refletir a partir de seus lugares e da mirada sensível do Outro no deslocamento com as experiências deste Outro com a leitura nos diversos espaços de convivência, seja na escola, na rua, na periferia das cidades ou na zona rural. Com as autoras de cada capítulo, vamos entender que tais experiências vinculam diretamente a leitura às crianças leitoras através do exercício contínuo da mediação na arquitetônica das bibliotecas escolares. Este vínculo direto aproxima tais crianças aos livros através da *mediação (medium; actio) sobre outras perspectivas*, em que a biblioteca é *medium* e caminho, e a leitura é ação política emancipadora com muitos contornos e descobertas.

Assim, como acreditam as organizadoras, a mediação de leitura possibilita transformação de sujeitos latino-americanos enquanto leitores criativos, no sentido da filosofia de Paulo Freire que ressignificou a leitura enquanto ato político no exercício de criação e na ética do conhecimento.

O leitor tem aqui uma importante contribuição na qual é possível se inspirar para ensinar leitura, ler na rua, nas escolas e bibliotecas, exercitar a mediação, fazer pesquisas, transformar-se construindo sujeitos leitores através da pesquisa.

**Franciele Maria Martiny  
Jocnilson Ribeiro**

## **AS FUNÇÕES SOCIAIS DA BIBLIOTECA ESCOLAR EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS**

NATALIA DUQUE CARDONA

Quando eu era criança, me recordo da biblioteca escolar como um não lugar. Um conjunto de pequenas mesas coloridas e cadeiras e estantes em volta que nos mostravam muitas cores. No terceiro ano, ainda gaguejava ao ler, mas na biblioteca sempre encontrei uma mulher que me ajudava a avançar, minha professora Isalia María Medina, que me ensinou origami. Por sorte, aquela biblioteca contava com uma freira bibliotecária que era amorosa, amável e cuidadosa que gerava pontes entre a linguagem e as meninas que ali estudavam. Tenho lembranças muito gratas da biblioteca, aliás, ainda tenho viva a imagem da bibliotecária me presenteando, no dia da minha formatura do quinto ano, com um livro copiado para pintar, um profundo olhar de ternura, um gesto para me despedir de um espaço escolar, para dar um trânsito a um lugar maior, pois, a biblioteca escolar, ao contrário, era um lugar frio, cheio de passagens e prateleiras que serpenteavam o espaço com mesas de vidro, cadeiras altas, e avisos em cada mesa que diziam: não converse na biblioteca!

É incrível como as recordações são antagônicas para um mesmo espaço, porém, hoje quero acreditar que isto se deve porque na escola encontrei não apenas uma bibliotecária, mas uma professora bibliotecária, que fez deste espaço uma oficina para fabricar seres humanos, como propõe Juan Amós Comenio. Existe um exercício fundamental para se pensar como a biblioteca cumpre com funções sociais em contextos interculturais, e está ligado com à necessidade de senti-la, e não apenas fundamentá-la pedagogicamente. Dito isto, neste capítulo espero me ocupar de dar não apenas uma, mas possíveis respostas à pergunta anterior, de mãos dadas com o pai da pedagogia, recorrendo aos seus fundamentos e métodos, pois se há uma dívida com esta tipologia bibliotecária é a precária aproximação da mesma pela pedagogia.

## **A que nos referimos quando falamos de contextos interculturais no campo da educação e da cultura?**

Parece evidente falar de contextos interculturais na América Latina pois, sabemos de sobra que este é um território diverso e plural, porém, o termo interculturalidade requer ser definido com o propósito de não cair em prejulgamentos a respeito deste conceito. Em muitas ocasiões a palavra interculturalidade se relaciona com categorias étnico-raciais, a qual resulta em um olhar muito raso e fechado. Falar de interculturalidade implica reconhecer como chegamos a ser o que somos hoje em relação a uma história e herança que são produtos de processos da barbárie e atos de resistência, no entanto este conceito não alude a mal falada “raça”, se relaciona com mitos, ritos, crenças e costumes compartilhados por grupos, povos e comunidades, de mãos dadas com o pai da pedagogia, recorrendo aos seus fundamentos e métodos, pois, se bem existe uma dívida para com esta tipologia bibliotecária é a precária aproximação da mesma pela pedagogia.

De fato, se existe uma palavra que se aproxima à interculturalidade essa palavra é diálogo, o qual “tiene una dimensión proyectiva en las vidas de los seres humanos en una sociedad. No puede existir el diálogo en la cultura sin una cultura de diálogo” (p. 14) pois, é a partir da palavra, da linguagem e sobretudo da escuta que nos reconhecemos Eu-Você, desde a humanidade que nos constitui, portanto, ao falar de contextos interculturais aparece no campo da educação e da cultura o uso da linguagem como possibilidade para o encontro consigo mesmo e com o outro, o qual aponta à justiça social, à dignidade humana; estes últimos pouco presentes na América Latina.

Levando em consideração a definição proposta por Tubino (2012), propomos compreender a interculturalidade como una nueva tarea intelectual y práctica que cuestiona la teoría del reconocimiento y la igualdad social para evitar su dicotomía toda vez que los aspectos culturales son inherentes a lo económico y por tanto no pueden estar separados. Se requiere pues una construcción de ciudadanía enraizada en la esencia de la gente, que incorpore los conceptos que los pueblos tienen sobre sus derechos y que sea culturalmente diferenciada. Ser intercultural implica asumir la identidad cultural que mejor convenga y “no limitarse a reproducir en uno mismo ni la identidad heredada ni la identidad que la sociedad mayor nos fuerza a adoptar por todos los medios.

Esta tarefa é eminentemente política, o que nos faz recordar que a educação e a cultura não estão desprovidas destas dimensões e, por isso, se tensionam em relação aos diversos fenômenos sociais que ocorrem na América Latina, vinculados ao não reconhecimento de outras e outros. Somam-se aqui as seguintes fobias sociais e raciais: aporofobia, lesbofobia, homofobia, xenofobia, todas estas e inclusive as não mencionadas ou conhecidas são o motivo que levou à educação e a cultura a pensar em alternativas e exercícios que respeitem os direitos humanos e, sobretudo, estejam à procura do bem estar das pessoas em sociedade.

Por essa razão, pensar em contextos interculturais em educação e cultura traz à discussão espaços como as escolas e bibliotecas, entre muitas outras, pois podemos entendê-los como territórios seguros para o desenvolvimento pleno de quem faz parte dos mesmos, nos quais o diálogo intercultural se constitui como um mecanismo para ver, escutar e sentir a realidade, “no solo en el sentido de folclore, sino también como clase; y la interculturalidad crítica, además de intentar cambiar esos modelos que hasta hace poco se consideraban inmutables, únicos, también presenta de otra manera las culturas, no como entidades cerradas históricas que sólo pueden aportarnos tradiciones históricas culturales, raíces, sino como sociedades, pueblos, culturas vivas que pueden aportar mucho, mucho más de lo folclórico a nuestras sociedades” (Álvarez, p.40).

Na América Latina, em espaços como as escolas e bibliotecas, permeadas por brechas culturais, cognitivas e informacionais, o diálogo e o trabalho em situações como a pobreza, a discriminação racial, a imigração, o gênero, a deficiência, entre muitos outros, revelam além dos desafios que existem, o profundo potencial da cultura e da educação como cenários para a transformação e o fortalecimento social.

## **As funções sociais da biblioteca escolar**

Agora que elucidamos o que é um contexto intercultural na América Latina, apresenta-se como a sua inserção em um cenário como o da escola implica um fortalecimento das funções sociais da mesma, ou seja, como o sentido social em relação à dignidade e à justiça social se encontram na linha de frente, e de modo particular, como a linguagem é a porta de entrada para que esse espaço chamado biblioteca escolar seja um lugar propício Artes e trabalhos artesanais.

Referir-se às funções sociais culturais e educativas na biblioteca escolar tem uma ligação direta ao olhar pedagógico, pois, é este último que permite que se avivem e floresçam as mesmas em um dispositivo eminentemente pedagógico. Em geral, as bibliotecas têm sido pensadas por meio de estratégias, planos cuidadosamente desenhados que tem por finalidade institucionalizar e implementar a biblioteca escolar, em geral essa tem sido a visão da biblioteconomia, definir uma série de estratégias, programas e objetivos, evidentemente com intenção e diretrizes específicas. Porém, isto parece não ser suficiente, pois, um espaço desta magnitude requer “una serie compleja de cualidades, habilidades y competencias (...) El tacto supone la posibilidad de ver inmediatamente a través de los motivos o de las relaciones causa-efecto” (Van Namen, p.137).

Até parece uma espécie de artifício, um conjunto que vai além do visível e implica que as ações e intenções dos espaços bibliotecários não apenas leiam o ambiente escolar, mas tenham a capacidade de se articular para implantar um trabalho pleno com um impacto positivo em meninas, meninos e jovens. A bibliotecária da minha escola tinha um olhar pedagógico tão refinado que ela poderia ler não somente a mim, mas toda a minha turma, a diversidade de meninas que visitavam a biblioteca e não nos entregava apenas materiais de leitura, nos presenteava com uma palavra doce e um olhar atento que foram fundamentais para introduzir-nos no campo da leitura e da escrita. Esse olhar, fornece uma possibilidade de abrigar e acompanhar em uma oficina, assim como na escola ou na biblioteca, para seres que estão ali para alcançar a melhor versão de si mesmos.

Em contextos interculturais como mencionamos, o olhar pedagógico se converte em uma característica fundamental, uma vez que este permite que nos ocupemos do cuidado para com o outro, priorizando uma atenção que gera processos que vão muito além de um plano operacional e que focam seu objetivo no horizonte propagador de espaços como a biblioteca, levando em consideração a comunidade educativa e suas subjetividades.

Exercitar o olhar significa ver uma situação que requer sensibilidade, entender o significado do que se vê, sentir a importância dessa situação, saber como e o que fazer, e finalmente fazer algo (Van Namen, p. 157).

Neste processo, a biblioteca escolar tem ainda um longo caminho a percorrer, visto que na América Latina as lacunas de desigualdades são profundas. Isto implicou em um escasso, inclusive minúsculo

desenvolvimento bibliotecário nos sistemas educacionais e, no caso de alcançar avanços, uma complexa série de tensões nas escolas, em termos de saber, poder e subjetividade, o qual estabelece para este dispositivo pedagógico e para quem está à frente dele um exercício constante de sensibilidade, de um olhar pedagógico que provoque a abertura de um sentido social na escola.

A biblioteca escolar, ao fazer parte da escola, assume a responsabilidade político-cultural, a qual contribui para o desenvolvimento pleno da cidadania, atuante e crítica. Esta tarefa não deveria estar longe de ser funcionalizada, pois, um exercício de tal dimensão precisa da pedagogia para fazer deste um propósito, um ato consciente e pleno, no qual, como já mencionamos anteriormente, o olhar apareça e sobretudo não se desvirtue dos ideais estabelecidos.

## **Fundamentos gerais para aprender e ensinar na biblioteca escolar**

Desenvolver plenamente as funções sociais da biblioteca escolar no campo educativo implica considerar a relação entre o aprender e o ensinar, que nada mais são do que atos que buscam fazer da palavra uma forma de relacionamento que nos permite elevar o espírito, desenvolver nossas capacidades e fortalecer as habilidades, pois como sabemos, os que se formaram em instituições educacionais representam um tipo de mulher e de homem que em plena consciência de seu ser e estar no mundo contribuirão para que seja um lugar melhor. Embora esse seja o ideal, é um horizonte para o qual a educação em contextos interculturais visa maior determinação, pois esses contextos exigem maior rapidez para conceder as condições para um terreno onde a humanidade aflore.

Desse modo, retomamos alguns dos fundamentos que Comenio propõe, em sua *Didática Magna*, para serem considerados como ideais no desafio de promover o trabalho das funções sociais da biblioteca, encontramos nestas uma possibilidade que vincula o aprender e ensinar na escola, a qual abarca a biblioteca. E de vivenciar a aprendizagem e o ensino na biblioteca, a qual anima o espírito criador da escola.

“Fundamento I. La formación del hombre debe empezarse en la primera etapa de la vida; esto es, en la niñez (la niñez nos representa la primavera; la juventud, estío; la virilidad, el otoño; y la vejez, el invierno)” (Comenio, p.80). Dessa forma, como no desenvolvimento e

na potencialização das funções sociais que a biblioteca escolar possui, torna-se evidente que ela pode ser, senão o primeiro, um dos primeiros espaços que as crianças e jovens se aproximam do mundo da linguagem, da cultura escrita. Embora a família tenha espaços para isso, a biblioteca escolar assume um simbolismo mágico não apenas pelos recursos que contém, mas pelo espaço que representa. A biblioteca vem sendo um lugar que acolhe nos anos iniciais os sonhos e ilusões do saber e do conhecer.

“Biblioteca y archivo era una sola E-DU-BA en sumerio bit tuppi, en acadio, casa de las tabletas, que también significaba escuela” (Escobar, 1990. p.15), a citação oferece indícios da função da biblioteca como um lugar relacionado à educação, com o espaço para conservar o conhecimento que reside em diversos recursos, portanto a biblioteca é um território fértil não apenas para emprestar objetos, como o livro, mas para experienciar o conhecimento.

É por isso que insistimos na necessidade de considerar o olhar pedagógico como um eixo que atravessa o ser e o fazer da biblioteca escolar e por essa razão que tenha a intenção de florescer as virtudes na primavera da vida.

Sendo assim, a formação nesta primeira etapa implica uma intencionalidade pedagógica, situada essencialmente em um ideal do ser humano que se espera construir, o empoderamento da humanidade projetado em um futuro desenvolvimento. Neste campo específico, a biblioteca escolar tem incidência direta e inclusive poderia até ser pensada como países como Cuba formularam uma pedagogia de biblioteca desenhada com o modelo pedagógico de escola destinada ao amadurecimento do ser humano, deixando claro que a pedagogia “se refiere solamente a aquellos tipos de acciones e interacciones establecidas intencionadamente (aunque no siempre liberada o concientemente) por un adulto y un niño, dirigidas hacia una formación o un devenir positivo del niño” (Van Namen, p.34).

Deste modo, a formação inicial que ocorre em um espaço bibliotecário, é a primeira porta de acesso ao capital cultural, a um capital social, que em termos de acesso à cultura e à informação, como direitos humanos e constitucionais, representam um dos primeiros elementos que garantirão futuros contextos harmoniosos onde a diferença e a diversidade serão uma oportunidade para construir espaços harmoniosos para ser e estar; nesta etapa inicial na biblioteca escolar, a linguagem, a palavra em todas suas formas, têm um papel fundamental; pois “[...] en todos sus dominios, por todos sus caminos

y a pesar de todas las diferencias, la reflexión universal recibe hoy un movimiento formidable de una inquietud sobre el lenguaje que no puede ser más que una inquietud del lenguaje y en el lenguaje mismo” Jacques Derrida (1967), que nada mais é que uma pergunta por si mesmo, por si mesma.

“Fundamento II. I. Que estén de antemano dispuestos los libros y demás instrumentos” (Comenio, p.82). Com base neste segundo fundamento proposto por Comenio, queremos nos situar em dois lugares: a ideia de biblioteca escolar e o lugar dos recursos que esta dispõe. Para impulsionar as ações pedagógicas que se vivem nela, não é suficiente com uma única ideia de biblioteca, é preciso mais que uma palavra, sem cair em limitá-la a uma infraestrutura. Este é o desafio mais complexo, pois na América Latina as bibliotecas escolares são escassas, e quando existem, possuem profundos problemas em virtude dos sistemas educativos que as abrigam e que não têm prestado atenção a sua relevância.

É necessário começar pela afirmação que, para ter à disposição os recursos necessários em contextos interculturais, deve-se se fazer, antes de mais nada, a seguinte pergunta: qual biblioteca e para qual território? Pensar em uma biblioteca em um contexto de tríplice fronteira como o de Foz do Iguaçu onde se desenvolve o projeto *Vivendo livros na tríplice fronteira*, não é o mesmo que pensar uma biblioteca na Amazônia colombiana ou em um contexto urbano aporofobo, xenófobo e racista. Por isso, organizar os recursos para pensar em uma biblioteca escolar faz, além de um chamado à biblioteconomia, à pedagogia, também ao olhar pedagógico, a uma leitura do mundo e da escola que implica um ato quase ritualístico de organizar o que for necessário ao redor da linguagem, convertendo assim a biblioteca em um espaço propício para a palavra, para o encontro com o rosto de um outro que nos é diferente e, ao mesmo tempo, é você mesmo.

Seria bastante arrogante propor uma única forma de biblioteca escolar, por isso, nos aventuramos a apresentar algumas ideias para pensar bibliotecas escolares em contextos interculturais que possam potencializar suas funções sociais:

1. Ainda que as bibliotecas escolares em contextos interculturais devam ter uma infraestrutura, esta não deveria limitar-se a paredes e muros, o espaço bibliotecário pode ser itinerante, aberto, de portas abertas, que acolha e que abraça.

2. Como a biblioteca escolar não se limita a um espaço físico nas bibliotecas, a figura de um professor ou professora bibliotecário é fundamental, pois em relação com a interculturalidade é obrigatória a presença de uma mediação que facilite o encontro, a palavra, o ser e o estar.

3. A biblioteca escolar ideal deveria ser um lugar agradavelmente esperado, sonhado por ser visitado, pois é ali que acontecem não só a palavra, mas o encontro com o outro, uma espécie de magia que se concentra sobre ela e permite que tudo o que ali acontece seja uma experiência.

4. A biblioteca escolar na América Latina é um terceiro lugar, “las comunidades fuertes necesitan “terceros lugares”, escenarios neutrales ajenos al trabajo y al hogar, donde sus miembros puedan pasar tiempo juntos y donde personas de distinta condición puedan reunirse y conocerse. En la búsqueda del sentimiento comunitario, hacen falta espacios públicos de encuentro donde sea posible celebrar actos improvisados y desarrollar la vida pública de la comunidad de manera informal” (Ford, p. 191), pois, em muitos contextos a biblioteca escolar pode ser o único espaço cultural do “estar” e, por isso, esse terceiro lugar no qual, como comunidade, precisamos para o encontro.

5. Em contextos interculturais a biblioteca escolar é também comunitária. Arturo Escobar (2019) aponta o comunitário como a constituição de uma comunidade a partir de “otra manera de entender y organizar la sociedad y vivir la vida [...] es una propuesta alternativa a la sociedad individualista” (p. 31); por isso, envolve todo um conjunto de complementaridades, reciprocidades, autonomias e interculturalidades que incluem, no caso de comunidades rurais, relações com comunidades urbanas e ainda transnacionais e, claro, com os não-humanos. A comunidade faz uma ligação com corpo, espaço, memória e movimento dentro de uma visão cíclica e dinâmica, onde se desenvolve o viver bem (p. 208). Sendo assim, pensar em uma biblioteca comunitária é uma possibilidade de sonhar com uma proposta alternativa à constituição de bibliotecas, espaços que surgem da base, de acordo com os interesses e necessidades do território e seus atores e, não somente mecanismos estruturados por aqueles que decidem o que devemos ler, definindo antecipadamente o propósito dessa leitura.

6. A biblioteca escolar é um espaço para o “buen vivir”, para o bem-estar, o viver agradável, que desafia gerar um conjunto

intercultural onde a rede social, representado pelo que propõe Escobar (2019) citando a Gutiérrez, a “multiplicidad de mundos humanos que pueblan y engendran el mundo bajo diversas normas de respeto, colaboración, dignidad, amor y reciprocidad y que no están completamente sometidos a la lógica de la acumulación de capital, aunque a menudo están bajo ataque y abrumados por ella” (p. 231). Isso, por sua vez, implica necessariamente pensar em fortalecer o letramento, a leitura, a escrita e a oralidade.

E nessa mesma linha, os recursos que a biblioteca escolar deve abrigar em contextos interculturais, embora incluam a cultura escrita, deveriam disponibilizar, também, diversos textos e textualidades, línguas e linguagens. Por essa razão, a ideia de Comenio de deixar à disposição o necessário é relevante para pensar o ser e o fazer da biblioteca escolar.

Fundamento III. “Hay que despojar de impedimentos a los discípulos” (Comenio, p.85). Finalmente, em relação a biblioteca escolar e o lugar dos discípulos, desejamos referir-nos não apenas àqueles que estão no início da vida, mas a toda a comunidade educativa, pois ao ser este um espaço esquecido e desprendido de sentido, ser discípulo para compreender este espaço não é uma tarefa simples. “Hay que forzar al discípulo a plantearse los interrogantes. Hay que enseñarle a saber que no sabe, y que en general no sabemos, para prepararlo no sólo para la investigación y la ciencia sino para la sabiduría, pues, según Scheler, el hombre culto es alguien que sabe que no sabe, es aquel de la antigua y noble docta ignorantia, el que intuye que la realidad es infinitamente más vasta y misteriosa que lo que nuestra ciencia domina. Una vez el alumno en esta disposición espiritual, lo demás viene casi por su propio peso, pues de ahí nacen las preguntas y sólo se aprende aquello que vitalmente se necesita. Ahí es donde de nuevo se requiere la labor mayéutica del maestro, que no debe enseñar filosofía, sino, como decía Kant, enseñar a filosofar” (Sábato, p. 100).

Se existe uma tarefa fundamental no desenvolvimento das funções sociais da biblioteca escolar é a de se desprender dos preconceitos e ideias idealizadas, deixar de enxergá-la como quarto de castigo, como um depósito, o quartinho da bagunça ou, simplesmente, como um lugar frio, úmido e escuro. Essas ideias são profundos impedimentos para que o ato educativo se vivencie na biblioteca, pois simplesmente bloqueiam o espírito ao encontro que acontece não com um espaço, mas com as ideias que o representam.

O ato dos discípulos de se desprender desses impedimentos é uma tarefa árdua; pois a biblioteca escolar é deixada de lado há anos na escola. Porém, esta tarefa como apresenta Comenio e sua didática Magna, é um fundamento essencial para que as funções educativas, políticas e culturais desse espaço aconteçam.

Nesta aventura, toda comunidade educacional deve ser instigada a perguntar sobre a biblioteca escolar, a precisar da biblioteca escolar, pois se ainda não a conhecemos, como vamos saber que precisamos dela?

Modificar a informação, imagens, crenças e atitudes a respeito da biblioteca escolar é uma tarefa inevitável hoje na América Latina, pois somente através deste trabalho poderemos fazer da biblioteca um espaço para o encontro e a vida, um lugar que floresça a humanidade. Somente então, de mãos dadas com a escola, a biblioteca poderá contribuir nesta oficina de seres humanos, de homens e mulheres capazes de estabelecer um diálogo entre pares, reconhecendo na diferença a possibilidade de criar e recriar um mundo diverso.

## **Concluindo...**

Uma divisão que leve como nome as funções sociais da biblioteca escolar em contextos interculturais, é, e sempre será, uma possibilidade para ressaltar a necessidade de uma abordagem comunitária inevitável que obtemos no sul. Essa necessidade urgente é a geração de espaços comuns constituídos a partir do conhecimento da nossa história, dos nossos saberes, das nossas comunidades e das nossas experiências. Em uma biblioteca, em contexto latino-americano, é fundamental pensar como reconstruir as propostas hegemônicas de acordo com o território, sendo coerentes com a necessidade vital de recuperar nossos saberes ancestrais em diálogo com os coloniais, com aqueles que hoje habitam nossas comunidades. As funções sociais da biblioteca escolar em contextos interculturais, implicam na educação como um desafio permanente e um ato de resistência que permite à educação transitar pelas beiradas. Por isso, a biblioteca escolar é mais que uma infraestrutura, é mais que um espaço: é, antes de tudo, uma oportunidade.

Dessa maneira, a biblioteca em cada um de seus elementos: coleções, programas, serviços, práticas e tecnologias, pode enfatizar no carácter comunitário dado através do encontro com o outro, o diálogo de saberes, da construção coletiva e colaborativa, podendo assim gerar o empoderamento individual e social, uma vez que como

seres humanos estamos em comunidade, em relação consigo mesmo e com os outros, lembrando sempre seu sentido pedagógico, o olhar e a intencionalidade de suas ações.

## Referências

- ALAVAEZ, A. Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho. México: Cámara de Diputados, Mesa Directiva. 2014. <https://rm.coe.int/1680301bc3>.
- COMENIO, J.A. Didáctica Magna. México: Porrúa. 2106.
- DERRIDA, J. L'écriture et la différence. Paris: Seuil. 1967.
- ESCOBAR, A. Autonomía y diseño: la realización de lo comunal. Popayán: Universidad del Cauca. 2019.
- ESCOLAR, H. Historia de las bibliotecas. España: Pirámide. 1990.
- FORD, B. Todos son bienvenidos: la biblioteca pública como espacio de integración ciudadana. En: I Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. p.191-200. 2002. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3136439>
- SÁBATO, E. Apologías y rechazos. Buenos Aires: Seix Barrial. 2006.
- TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Perú: REC PUCP. 2012. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-cr%C3%ADtico>.
- VAN MANEN, M. El tacto en la enseñanza: el significado de lasensibilidad pedagógica. Madrid: Paidós. 2010.



# **OS FIOS AO REDOR DA PALAVRA: SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS LEO, A BIBLIOTECA ESCOLAR, A COMUNIDADE EDUCATIVA E OS DISCURSOS**

VIVIANA MAZÓN ZULETA  
JUAN DIEGO RAMÍREZ ZULUAGA

Um primeiro passo em direção ao propósito que definimos para este capítulo, está em estabelecer as relações entre quatro categorias fundamentais: os discursos políticos, as práticas de leitura, escrita e oralidade, a biblioteca escolar e a comunidade educativa. Quais relações são possíveis de identificar entre estas categorias?

Objetivo trabalhado por meio do método documental, a partir da análise de alguns documentos internacionais, nacionais e locais selecionados devido sua relevância no campo e pertinência para a pesquisa por conter a concepção de leitura, escrita e oralidade (LEO)<sup>1</sup> e suas articulações no nível nacional e regional reunindo o olhar de diferentes atores sobre a biblioteca escolar, tais como o Manifesto Unesco/IFLA sobre a biblioteca escolar, o “Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad 2016-2020 en Medellín tenemos la palabra” e a publicação do Seminário Aberto das Bibliotecas Escolares denominado “Disertaciones acerca de la biblioteca escolar”.

Dessa forma, partindo das categorias estabelecidas, indaga-se sobre a maneira em que estas se concebem e as relações que entre elas se constroem por meio da análise da literatura dos documentos mencionados. Tudo isso a partir de um enfoque crítico emancipatório que pretende — uma postura crítica em relação à realidade — denunciar com firmeza as problemáticas sociais existentes e anunciar propositalmente novos caminhos mais justos e igualitários para a sociedade.

---

<sup>1</sup> A sigla LEO será utilizada nos textos produzidos por autores colombianos, pois neste país, Leitura, escrita e oralidade são habilidades abordadas conjuntamente nos estudos e práticas sobre biblioteca.

Consideramos pertinente o presente exercício de identificação destas relações, pois nos fornece elementos importantes para avançar na compreensão da incidência dos discursos políticos nas práticas LEO.

## **Identificação e definição de categorias**

Para continuar, é preciso indicar a compreensão prévia das quatro categorias conceituais selecionadas e dos referenciais teóricos que deram suporte ao estudo, a saber: os discursos políticos, as práticas de leitura, escrita e oralidade, a biblioteca escolar e a comunidade educativa.

### **I. Os discursos políticos da leitura, escrita e oralidade**

Para compreender as finalidades e os propósitos das LEO é necessário determinar um pouco em quê e quais são os discursos políticos de tais práticas. Para este capítulo, retomamos os pensamentos de Álvarez sobre os discursos políticos da leitura e o estendemos às práticas de escrita e oralidade, entendendo estas práticas de forma articulada e buscando não cair nas dinâmicas tradicionais de atomização da palavra, pois entendemos estas práticas como uma unidade que se complementa e alimenta mutuamente e não como ações isoladas umas das outras. Sendo assim, para Álvarez (2003), os Discursos políticos sobre a Leitura (leia-se LEO) são produtos das diversas linguagens políticas, isto é, segundo Colom González, por aquela sedimentação e institucionalização de conceitos e categorias próprias à discussão política (com suas fontes, possíveis influências e efeitos) que se desenvolvem em um contexto constituído pela linguagem como um todo, e que são portadores de sentidos historicamente construídos e localizados (p. 24).

Desta forma é possível identificar dentro das diversas linguagens políticas, diferentes concepções e funções sociais que são atribuídas às práticas de leitura e escrita.

Cabe ressaltar que “los discursos políticos construídos en cualquier época sobre la lectura [Entiéndase LEO] reflejan y moldean, simultáneamente, los imaginarios, los sentidos y las intencionalidades característicos de esa época. Podría hablarse, en consecuencia, de la existencia de Discursos Políticos (...) que configuran las dimensiones sociales, educativas, culturales y

económicas del momento histórico en que se producen y lanzan sus efectos al futuro” (p.24). Ou seja, é possível compreender o anterior a partir de três discursos básicos: o discurso funcionalista liberal, o discurso republicano e o discurso crítico-emancipatório. A seguir, apresentamos uma breve caracterização de cada um deles.

### **Discurso funcionalista liberal**

Estas práticas são concebidas como dispositivo fundamental de la socialización política entendida como la plena expresión de las libertades individuales, la racionalización y la diferenciación intersubjetiva. São percebidas como estratégias centrais nos propósitos (ideológicos, evidentemente) de transmitir e de incentivar as atividades, valores e práticas próprias das sociedades modernas estabelecidas na democracia liberal. As práticas LEO se promovem, assim como práticas de consumo, como práticas de criação estética, reservada a alguns sujeitos especialmente dotados para isso. Dessa maneira, se convertem em práticas para a habilitação da reprodução cultural e não para a produção.

Em particular, pode-se dizer que a linguagem funcional liberal da leitura tem três principais derivações ou vertentes teóricas que, nas palavras de Freire, seriam o “enfoque utilitário”, o “enfoque desenvolvimentista cognitivo” e o “enfoque romântico”, todas elas apontam para o mesmo discurso funcionalista das LEO.

### **Discurso republicano**

De acordo com este discurso há uma forte ênfase nas relações entre os cânones da leitura (originados e promovidos hegemonicamente pela sociedade) e o pertencimento do sujeito à comunidade e à tradição. Neste sentido, estas práticas são promovidas como uma virtude pública: prática exemplar e reproduzível; um dever do cidadão dotado de sentido; um bem público que ajuda a construir a cidadania considerada como autêntica natureza ou virtude. Torna-se assim, especialmente a leitura, uma prática educativa por excelência, a partir de um evidente retorno ao humanismo clássico, e por meio do qual a palavra escrita se transforma em uma figura de apreço. Nesta perspectiva, a leitura de um cânone da leitura publicamente validado pela ação cultural e política educativa das elites, antes de diferenciar, unifica, aproxima as

pessoas da origem do grupo social ao qual pertencem. Existe a ânsia de “construir” e promover um certo repertório de leitura no que se reflete a tradição, a igualdade na origem (normalmente mítica) e um destino comum (normalmente revelado).

A linguagem republicana se relaciona aos discursos conservadores e românticos da cultura e da educação. Ler torna-se como no discurso liberalismo (com outros caminhos políticos ideológicos) tremendamente funcionalista. A leitura torna-se ferramenta de construção de uma certa cidadania que está próxima e que respeita a tradição, que se refere a uma soma de ideias, representações e sentidos da vida e do homem, muito bem recolhidas e promovidas no padrão. No modelo republicano, é necessária a participação intensa na vida política e, para isso, é preciso estar “informado” e “formado”, e por essa razão a leitura e a escrita se fazem ferramentas ideais.

### **Discurso crítico emancipatório**

Realiza-se uma série de críticas às antigas concepções funcionalistas e um questionamento das hegemonias predominantes. Estas práticas são concebidas como habilitação individual e social ou como perpetuação das relações de opressão e dominação, fazendo um chamado à compreensão e a transformação da sociedade. As práticas LEO são uma condição indispensável para a emancipação social e cultural. Ler e escrever são, conseqüentemente, práticas para a participação, o impulso para a inclusão social e política das pessoas e facilitadoras do autogoverno. São, ainda, um projeto político pelo qual os homens e as mulheres sustentam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas próprias experiências, mas também a reconstruir sua relação com toda a sociedade.

## **II. Leitura, escrita e oralidade**

Retomamos a visão do professor Didier Álvarez sobre a leitura, onde se define como:

Una práctica de orden sociocultural y política que habilita a las personas para interactuar con un texto (en cualquiera de sus

modalidades o conformaciones: oral, escritural, audiovisual o multimedial) y producir significado, dentro de un contexto sociocultural, político e histórico preciso. De tal manera, leer se asume como el proceso cognitivo, semiológico, cultural, social e histórico de carácter complejo e interactivo entre el mensaje expuesto en el texto (que no sólo es el escrito) y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector, dentro de contextos sociales, culturales, políticos e históricos determinados. La lectura se perfila como una práctica que requiere del esfuerzo intencionado de las personas por construir sentido sobre el mundo y sobre ellas mismas como sujetos presentes en el mundo, en la perspectiva de su propia elucidación y emancipación de factores alienantes y auto alienantes” (2003, p.35).

A respeito da escrita, o discurso escrito, Edgardo Civallero (2006) propõe que “(...) normalmente por las manos dominantes refleja, ensalza y perpetúa la voz del vencedor, de aquel que puede anotar o imprimir su versión de los hechos, su opinión, sus matices y sus ideas. De esta manera, el silencio acentúa la invisibilidad de los dominados y los vencidos, y de aquellos que tienen forma o espacio para hacer perdurar su realidad, su lucha y sus memorias” (p. 3).

Enquanto para os conceitos de leitura e escrita, é possível partir da clareza de que para este projeto não se pretende reduzir a concepção destas práticas aos seus aspectos mais funcionais e mecânicos. Pelo contrário, entende-se por estas práticas um conjunto de “acciones históricas, contextualizadas, intencionadas, optativas que integran a las personas, de manera activa y real, a la cultura escrita, y les permiten su individuación (la construcción de lo íntimo) y su socialización (la construcción en lo privado y de lo público)” (Álvarez, 2012, p. 8). Reconhecer a leitura e a escrita como práticas sociais implica na compreensão a partir de uma posição dialética, sistêmica e crítica na qual os fenômenos sociais cobram sentido e coerência ao identificar as articulações e conexões com as condições e os fenômenos que a cercam. Ler e escrever não são fenômenos isolados, mecânicos, determinados a priori ou naturais. Pelo contrário, retomando as ideias de Álvarez, “leer y escribir son prácticas intencionalmente dotadas de simbolismos, mitificaciones y rituales específicos; es decir, prácticas que se desarrollan con sentidos, intenciones y siempre dentro de contextos sociales específicos y bajo tendencias históricas determinadas” (p. 9)

No que se refere à oralidade, retomamos as contribuições de Edgardo Civallero, formado em biblioteconomia e documentação,

pesquisador e docente da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina; o qual é um experiente autor neste campo. Em seu conhecido texto “Las voces sin voz”, o autor explicita, retomando a Moss (1988) que:

La tradición oral es un fenómeno rico y complejo, que se ha convertido en uno de los medios más utilizados a lo largo de los siglos para transferir saberes y experiencias. Este frágil milagro humano está formado por un heterogéneo conjunto de recuerdos y comprensiones del pasado entremezclados con vivencias del presente y expectativas del futuro. Nace y se desarrolla en el seno de la comunidad, como una expresión espontánea que busca conservar y hacer perdurar identidades, propósitos, sueños, victorias, fracasos, códigos éticos y normas artísticas más allá del olvido y la desaparición de las sucesivas generaciones. Mantiene un vínculo íntimo con el grupo de personas que la produce y con su dinámica social, intelectual y espiritual: de hecho, se adapta de manera dúctil a sus cambios, sus desarrollos y sus crisis. Y se transmite en forma verbal y personal, lo cual permite el fortalecimiento de lazos sociales y estructuras comunitarias, el desarrollo de procesos de socialización y educación, el mantenimiento de espacios de recreación cultural y el uso correcto y esmerado de la lengua propia” (2004, p. 2).

O autor assume uma posição crítica em relação ao conceito de oralidade e transcende as concepções tecnicistas e funcionais que reduzem a oralidade ao discurso, ao debate e a elevada oratória das elites e a situa no cotidiano da grande maioria e dos setores historicamente oprimidos, configurando-a em uma prática vital e própria da construção social nas comunidades. Complementa seus argumentos sobre a oralidade, acrescentando que “Esta modalidad de transmisión — vital, dinámica y riquísima en facetas — no se limitó a proporcionar cimientos y estructura a la realidad intelectual de los pueblos que no desarrollaron o adquirieron sistemas de escritura. Se mantuvo también en el seno de aquellos sectores de las sociedades “literatas” que no pudieron acceder a programas de formación o de alfabetización. Y, curiosamente, aquellos saberes que no encontraron espacio en los textos escritos también hallaron un lugar dentro del dominio de la tradición oral” (p. 3).

### III. Biblioteca Escolar

Segundo o Manifesto Unesco/IFLA sobre a Biblioteca Escolar, a mesma proporciona “información e ideas que son fundamentales para desenvolverse con éxito en nuestra sociedad contemporánea, basada en la información y el conocimiento. Proporciona a los alumnos competencias para el aprendizaje a lo largo de toda su vida y contribuye a desarrollar su imaginación, permitiéndoles que se conduzcan en la vida como ciudadanos responsables” (Unesco/IFLA, 1998).

A IFLA (2015) também nos diz que “una biblioteca escolar es un espacio de aprendizaje físico y digital de la escuela donde la lectura, consulta, investigación, pensamiento, imaginación y creatividad son fundamentales para la ruta de conocimiento-aprendizaje de los estudiantes y su crecimiento personal, social y cultural”.

No caso da Colômbia, o Ministério da Educação Nacional a partir do Plano Nacional de Leitura e Escrita “leer es mi cuento” amplia um pouco a visão anterior a respeito da biblioteca escolar, enquanto deixa explícito que a biblioteca não deve somente trabalhar com os estudantes, mas com os outros membros da comunidade educativa e que, além de ser um centro de recursos para aprendizagem, ela tem de “convertirse en el territorio para el asombro, la conquista de nuevos conocimientos, la integración, la interdisciplinarietà, la cercanía a otras formas del pensamiento, así como a otras miradas y enfoques” (s/p). O Programa Nacional “Pásate a la Biblioteca Escolar” da Colômbia, no entanto, entende a biblioteca escolar como “una institución del sistema social que organiza materiales bibliográficos, audiovisuales y otros medios sobre distintos soportes y los pone a disposición de una comunidad educativa. La biblioteca escolar es parte integral del sistema educativo y comparte sus objetivos, metas y fines. La biblioteca escolar es un instrumento del desarrollo del currículo, que permite el fomento de lectura y la formación de una actitud investigativa, que forma al individuo para el aprendizaje autónomo y permanente; fomenta la creatividad y la comunicación, facilita la recreación, apoya a los docentes en su capacitación y les ofrece la información necesaria para la toma de decisiones en el aula. Trabaja con los padres de familia y otros agentes de la comunidad.” (p. 10).

Para esta visão integradora e sistêmica da biblioteca escolar, acrescentam-se as ideias de Kepa Osoro, ao falar de uma biblioteca escolar que desejamos, onde o “el objetivo principal de la Biblioteca Escolar será formar lectores polivalentes capaces de comprender y

expresarse en cualquier lenguaje (escrito, cinematográfico, musical, plástico), que tengan la posibilidad de aprender por sí mismos cualquier cosa que les interese y de acceder a cualquier ámbito de la cultura que pueda formar globalmente su personalidad. Estamos hablando de una biblioteca viva, del modelo moderno y el único operativo de cara al futuro, no de un contenido curricular más o de una visita cultural trimestral. La concebimos y utilizaremos como un centro de aprendizaje, comunicación, información y ocio, como verdadero núcleo de la labor educativa y como fuente de documentación e investigación” (Osoro, 2006, p. 235).

Dito isto, entendemos a biblioteca escolar como um espaço de aprendizagem imerso em uma instituição educativa, e que por isso deve vincular seus projetos ao currículo da escola, para contribuir de maneira transversal à formação de leitores, pois compreendemos a leitura como porta de entrada à compreensão do nosso mundo. Muito além dos formatos, a biblioteca escolar é um lugar de aprendizagem com a obrigação, como propõe Osoro “de dar una formación que facilite las herramientas intelectuales y técnicas que permita manejar la avalancha de información que se viene encima, que ayude a desarrollar un espíritu crítico ante la manipulación de los medios de comunicación, que les aporte los mecanismos intelectuales para saber escoger, decidir, interpretar, cuestionar y reelaborar la información de cara al logro de unos criterios personales, libres y equilibrados” (p. 235). Sendo assim, como está funcionando a biblioteca escolar para formar sujeitos autônomos e críticos? Com quem e com quais propósitos?

#### **IV. Comunidade educativa**

Diante da nossa concepção de comunidade educativa, é preciso destacar que não compreendemos este conceito unilateralmente, reduzindo os estudantes, professores e setor administrativo como sujeitos intraescolares tradicionais. Para esta reflexão é fundamental estes outros sujeitos que intervêm no processo formativo, como são as famílias e a comunidade do entorno da instituição educativa. Além disso, ressaltamos especialmente o papel do bibliotecário ou da pessoa encarregada pela administração da biblioteca e analisamos criticamente seu papel, suas práticas, ausências ou limitações.

Para nós, é uma questão vital que as práticas LEO não sejam dirigidas e nem sejam responsabilidade exclusiva de alguns sujeitos, mas sim que sejam dirigidas a toda a comunidade educativa a partir de

um enfoque democrático, inclusivo e contextualizado às necessidades e implicações de cada sujeito. Ou seja, as práticas de LEO deve ser uma questão de todos e nesse sentido a concepção da comunidade educativa lança uma luz importante sobre a mesma concepção das práticas e dos discursos políticos que sustentam esta concepção.

Desse modo, se torna fundamental o papel do setor administrativo na realização de recursos e promoção de políticas em prol das LEO e da biblioteca escolar, o dos professores e bibliotecários no processo de formação de estudantes críticos e autônomos, tornando transparente o papel das LEO e da biblioteca escolar não apenas pela influência que se tem na hora de construir uma relação diante destas práticas e espaços, mas no sentido oposto, de como estudantes, professores e a instituição educativa exercem influência na sensibilização, difusão e realização de atividades que promovem a apropriação coletiva das práticas LEO e de espaços como a biblioteca escolar ou mesmo a escola.

## **Análise de relações**

O processo de construção de conhecimento no qual identificamos as concepções diante das categorias estabelecidas em documentos como o manifesto Unesco/IFLA da biblioteca escolar, o “Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad (PCLEO)” da cidade de Medellín para o período de 2016-2020 denominado “En Medellín tenemos la palabra” e a publicação do Seminário Aberto de Bibliotecas Escolares intitulado: “Disertaciones acerca de la biblioteca escolar” nos deixa importantes elementos para a análise sobre as relações que se constroem entre a biblioteca escolar, as práticas de leitura, escrita e oralidade, a comunidade educativa e os discursos políticos diante destas práticas.

A primeira relação que surge entre estas categorias, comum entre os documentos analisados, é aquela que vincula as práticas de leitura e escrita e a biblioteca escolar. Esta relação não deveria nos surpreender, pois desde seu nascimento, a biblioteca escolar tem convocado os estudantes para participar destas práticas, qualificando-os neste aspecto e incentivando-os a formação de leitores autônomos. No caso do manifesto Unesco/IFLA sobre a biblioteca escolar (1998) esta relação fica evidente em afirmações como: “La biblioteca escolar cumple funciones esenciales para la adquisición de la lectura y la escritura” (p. 2) ou “La biblioteca escolar

tiene la función de promover la lectura y crear y fomentar en los niños el hábito y el gusto de leer” (p. 2). Sem dúvida, estabelece-se uma relação direta na qual a biblioteca escolar se transforma em um espaço no qual estas práticas podem se encontrar.

Não obstante, é de se notar a ausência da oralidade e certo mecanicismo refletido na concisão das abordagens que apresentam uma relação aparentemente óbvia, porém justificada de forma frágil. Além disso, também não se apresenta claramente quais características devem ter estas práticas de leitura e escrita, o que pode dar origem a concepções funcionalistas que reduzem estas práticas à mera decodificação ou à exaltação sem fundamentos críticos.

Esta relação é novamente apresentada em alguns dos textos recolhidos no livro “Disertaciones acerca de la biblioteca escolar” (2018). Destaca-se a importância desta relação entre a biblioteca escolar e as práticas de leitura e de escrita, adicionando um novo componente que é o da oralidade, invisibilizado no manifesto da Unesco/IFLA. Destacamos, por exemplo, no texto número 9, intitulado: Pensar o educativo também é um desafio da biblioteca que “(..) la lectura, la escritura y la oralidad son prácticas educativas que han estado en la biblioteca como estrategias que apoyan el aprendizaje social” (p. 53). E no texto número 6 intitulado: Por que um projeto como “Pásate a la biblioteca escolar”? destaca-se “la lectura, la escritura y la oralidad como componentes fundamentales dentro de cualquier proyecto de biblioteca escolar, para estimular la concienciación y la sensibilización en el plano cultural y social” (p. 35).

A evolução no discurso é evidente, e está expressa não apenas na inclusão da oralidade — que por si só já reflete uma concepção mais ampla e inclusiva destas práticas e especialmente deste espaço — assim como no reconhecimento do contexto social no qual emergem e são dinamizadas essas práticas. Desse modo, não se trata somente do fato que as bibliotecas escolares são responsáveis pela função de promover a leitura e a escrita, como é brevemente mencionado no manifesto Unesco/IFLA, mas da compreensão de sua função dentro da estrutura da sociedade e dos planos nos quais se desenvolvem.

Finalmente, no “Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad, en Medellín tenemos palabra” (2016), esta relação se apresenta de uma forma menos direta — menos mecânica, talvez — tendo em vista que as bibliotecas, dentre elas as escolares, são apenas um dos espaços da palavra e as práticas de leitura, escrita e oralidade não se veem limitadas

aos lugares comuns como escolas ou bibliotecas, mas que a palavra se apodera das ruas em suas mais diversas expressões. Cabe destacar como “(...) el Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad de Medellín entiende que el habla, la escucha, la escritura y la lectura, en su estrecha e indisoluble relación con el conocimiento y la comunicación, la cultura y la educación, están en la base de la constitución y la articulación ética y política de las subjetividades (una vida consigo mismo) y las sociabilidades (una vida junto con otros)” (p. 8).

Sem dúvidas, a concepção mais ampla e crítica destas práticas faz com que esta relação seja concebida de uma forma menos mecânica e mais ampla. Isto é, reafirmado ao apontar que o PCLEO “(...) debe convocar a la ciudadanía a leer, escribir y conversar sobre lo propio y lo ajeno desde el territorios, desde sus contextos, poblaciones y el encuentro con el otro; desde la literatura, la ciencia, la arquitectura, el cine, las artes; desde la aproximación a saberes que están dispuestos en las bibliotecas, esos bancos de memoria donde lo aprendido por la humanidad se conserva en forma de libros, documentos y muchos otros contenidos en papel y en digital...” (p. 27). Enfatiza-se aqui de maneira particular a concepção de biblioteca, como um banco de memória no qual estão sendo fornecidos todos esses saberes sobre os quais o PCLEO convida a ler, escrever e conversar.

Descobrimos que, apesar de a concepção das práticas de leitura, escrita e oralidade darem um salto expressivo em sua compreensão mais ampla, inclusiva, social e crítica pela biblioteca, parece desempenhar uma função mais passiva, ficando relegada como banco de conhecimentos e não como um espaço dinamizador destas práticas e fomentador da consciência e adoção crítica destas práticas, como se apresentou na publicação do “Seminario Abierto de Bibliotecas Escolares”.

No entanto, posteriormente, neste documento surge a necessidade de “impulsar las iniciativas que, con diversas índoles, buscan que las bibliotecas fortalezcan su identidad histórica de lugares sociales para la creación y no para el simple consumo de datos e información” (p. 11). Apresenta-se uma compreensão da biblioteca mais complexa e dinâmica, transcendendo a dinâmica tradicional de depósito do conhecimento e lhe outorga um papel mais ativo e intencional na criação e dinamização do conhecimento.

Essa primeira relação, comum entre os textos analisados apesar das nuances indicadas, abre caminho a uma segunda relação entre as características estabelecidas neste projeto: a existente entre as

práticas de leitura, escrita e oralidade, a biblioteca escolar e a comunidade educativa.

A partir do manifesto Unesco/IFLA se discute dentro das funções da biblioteca escolar que é preciso “trabajar con el alumnado, el profesorado, la administración del colegio y las familias para cumplir los objetivos educativos de la institución” (p. 2). Além disso, se percebe que “se debe promover la lectura y el uso de los recursos y servicios de la biblioteca dentro y fuera de la comunidad educativa” (p. 2).

Sendo assim, por um lado, reconhece-se a importância de uma concepção ampla da comunidade educativa, e por outro lado, a necessidade de levar em conta a diversidade de sujeitos no momento de desenvolver atividades para a promoção da leitura. Reflete-se, dessa forma, a relação entre as três categorias quando se concebe as bibliotecas como espaços amplos nos quais deve existir lugar para a comunidade educacional em geral — entendendo esta como os estudantes, professores, administrativos e pais de família —, assim como os serviços de empréstimo, também devem contemplar os distintos setores, incluindo aqui o fomento à leitura. Ficam novamente excluídas práticas como a escrita e a oralidade, que quase não cabem neste documento, especialmente a oralidade. Destaca-se a relação docente-bibliotecário e seu papel em relação às práticas de leitura e escrita ao enfatizar que o trabalho colaborativo entre bibliotecários e docentes repercute na melhora da leitura e da escrita dos estudantes (p.1).

Na publicação “Disertaciones acerca de la biblioteca escolar”, produto do “Seminario Abierto de Bibliotecas Escolares” conduzido pelo EIB (Escuela Interamericana de Bibliotecología), também surge essa importante relação, ao apontar em seu texto que “la construcción y fortalecimiento de la biblioteca escolar es un acto que se teje a partir de los esfuerzos de diversos actores, tanto estatales como civiles...” (p. 7). A concepção de comunidade educacional se estende para além dos estudantes, docentes, administrativos e familiares, reconhecendo-se a importância das vozes dos bibliotecários, promotores de leitura, gestores culturais, entre outros sujeitos do mundo da palavra e das práticas de leitura e escrita.

Da mesma forma, não se deixa resgatar a necessária participação de todos os agentes educativos ao longo do processo formativo e, no texto número dois destaca-se especialmente o papel da biblioteca como este “escenario abierto dentro de la escuela, facilita la integración de las familias para fortalecer el acompañamiento que se hace a los hijos, a través de programas en los que padres, madres y

otros miembros de la institución se formen en procesos de lectura” (p. 20). Assim, reafirma-se o vínculo entre estas três categorias, sob uma concepção mais ampla de comunidade educacional, porém mais uma vez excluindo práticas como a oralidade.

Quanto ao PCLEO, está a parte de “reconocer y fortalecer el ecosistema de la lectura, la escritura y la oralidad en Medellín, comprendiendo y promoviendo la amplia diversidad de agentes y prácticas sociales involucradas en ello; así como también, la enorme riqueza que sus nuevas formas y expresiones representan para la vida personal y social” (p. 11). Este planejamento é consoante à ideia de práticas de leitura, escrita e oralidade que transbordam os espaços tradicionais, inserem-se em dinâmicas mais amplas e envolvem novos e diversos sujeitos que estão presentes nos territórios. Aqui consideramos importante destacar como uma concepção diferente das práticas de leitura, escrita e oralidade influenciam na maneira de compreender o território, o contexto, as comunidades e os espaços, incluindo, obviamente, as bibliotecas escolares.

Quanto à relação entre práticas de leitura, escrita e oralidade e a comunidade educativa, cabe referenciar o texto “Separados y desiguales” que deixa explícita essa relação ao apresentar que um dos fatores que determinam a qualidade da educação é precisamente o “nivel individual/hogar, relacionado con las características del individuo y del hogar del estudiante (escolaridad de los padres, nivel de ingresos del hogar, sexo del estudiante, etc.)” (p. 33). Por isso, aspectos como as admissões, os anos de estudo, a relação com as práticas de leitura, escrita e oralidade e com as bibliotecas têm uma considerável influência no processo formativo de seus filhos. Esta análise é complementada pelo estudo de Sánchez e Otero (2012), citado neste mesmo texto, que apresentam que “(...) las características socioeconómicas de la familia siguen siendo un determinante clave del rendimiento académico del estudiante y del ingreso esperado que tendrá en su vida adulta, lo que termina por convertirse en un círculo vicioso de reproducción de las desigualdades sociales” (p. 154).

Contudo, até o momento, todas as relações são compreensíveis e inclusive algumas são animadoras inicialmente. Porém, ao incluir a categoria dos discursos políticos, a situação passa a ser mais complexa, porque implica pensarmos em como os discursos políticos passam a ter influência sobre as concepções das práticas de leitura, escrita e oralidade em relação aos diferentes sujeitos: bibliotecários,

professores, estudantes, administrativos; e como isso também se expressa e afeta nas ações das bibliotecas escolares.

Quanto ao manifesto da Unesco/IFLA sobre biblioteca escolar, identificamos alguns aspectos que nos levam a considerar que existe uma concepção funcional das práticas LEO ao planejá-las como meras ferramentas que nos ajudam a adquirir a informação e o conhecimento necessários para tomar melhores decisões, participar democraticamente e construir uma cidadania responsável. Evidenciamos aqui uma tendência funcional em sua concepção das práticas LEO que se refletem na instrumentalização acrítica e descontextualizada ao desconhecer o seu entorno e as dinâmicas que ali acontecem.

Da mesma forma, as práticas LEO são assumidas sem deixar em evidência suas limitações e possibilidades, além da mera aquisição mecânica de conhecimentos, desconhecendo também seu caráter vital e cotidiano, o que também se expressa na exclusão da oralidade. Apresenta-se práticas LEO unilaterais, que refletem esse aspecto “positivo” e invisibilizando as dinâmicas de alienação e reprodução das ideias e práticas hegemônicas através das mesmas práticas e da biblioteca escolar. Essa unilateralidade resulta sumamente nociva, visto que limita a possibilidade de uma formação autenticamente crítica que analise e denuncie ativamente as realidades de opressão que tem tido espaço nas bibliotecas por séculos, como o silenciamento da palavra falada e a imposição da cultura escrita. Este é um discurso próprio do funcionalismo que desconhece as particularidades do nosso contexto e que aborda questões como da biblioteca escolar a partir de um enfoque que se limita apenas à parte técnica.

No documento é empregada uma concepção inclusiva frente à comunidade educacional, porém consideramos que isso acontece de forma unilateral e com pouco alcance, reduzido ao compromisso de transformação social do vínculo com o outro. Isso é levantado quando identificamos que a relação com a comunidade educacional está mais direcionada a como ela pode influenciar no processo formativo e na aproximação às práticas LEO, mas sem levar em consideração o sentido comunitário mais a fundo no qual a partir da construção de sujeitos críticos, solidários e autônomos esta formação possa repercutir na comunidade através de um compromisso constante com a transformação social dos territórios e a apropriação coletiva deles.

Sendo assim, algumas ideias apresentadas neste documento correspondem com um discurso funcionalista e, particularmente, de uma corrente utilitarista que, como destaca Álvarez (2003), tem como

principal objetivo “formar lectores que cumplan con los requisitos básicos de la sociedad contemporánea” (p. 27), apontado para uma aprendizagem mecânica da leitura e da escrita e a exclusão de práticas como a oralidade. Neste mesmo texto critica à concepção da Unesco sobre estas práticas ao destacar que “el afán de hacer aparecer a la lectura y la escritura como prácticas fundamentalmente dirigidas a la integración funcional de las personas a un sistema capitalista puesto ya en una crisis de expansión y globalización” (p. 28).

Quanto à publicação “Disertaciones sobre la biblioteca escolar”, convergem discursos correspondentes a algumas correntes críticas, românticas e republicanas. Críticas ao reconhecer seu contexto, denunciar e visibilizar as problemáticas atuais em relação com as práticas LEO e a biblioteca escolar e comprometer-se com sua transformação de maneira intencional, ideia que emerge continuamente nos textos ao desenhar as LEO como “medios para la construcción de una mejor sociedad y la formación de personas sensibles, activas, críticas y partícipes con el medio en el que se desenvuelven” (p. 12) ou ao destacar a necessidade de que “la biblioteca escolar se articule con bibliotecas barriales o con programas artísticos y/o culturales liderados por organizaciones que trabajan en el sector” (p. 20).

Uma síntese dessas posturas críticas, presentes na publicação, podemos encontrar no texto número sete, o qual afirma que a biblioteca escolar deve “ser la abanderada del cambio y fomentar una educación alternativa que reivindique al otro como parte de uno mismo, que promueva los cuestionamientos y las preguntas todo el tiempo (...) y que, ante todo, construya ciudadanos conscientes de su rol como agentes políticos dentro de la sociedad” (p. 41).

No entanto, também estão na base da publicação uma postura atrasada e romantizada sobre às práticas LEO e a biblioteca escolar e que podem se sobrepor ao discurso republicano, adverte Álvarez; e que, como destaca Freire, citado por Álvarez (2003), ressaltam a dimensão afetiva e intimista das práticas ao serem concebidas como “la realización del yo y una experiencia jubilosa (...) y no llega a concebir la problemática de los conflictos de clase o las desigualdades de género o raza” (p. 30). Essa idealização está presente em ideias que tendem a elevar as práticas LEO como virtude máxima, como “la práctica educativa por excelencia” (p. 31) e que se encontra intimamente ligada à idealização da escrita como uma “práctica de

magisterio” (p. 31) fornecida para alguns e da biblioteca como templo sagrado do conhecimento.

Toda essa influência que provém da concepção sobre às práticas LEO acaba se manifestando especificamente em detalhes como a abordagem acrítica destas práticas ou destes espaços assumindo-as como “boas” ou “positivas” independentemente do que aconteça para promover suas virtudes e a necessidade das mesmas, porém são pouco questionadas, a tendência de dinamizar as práticas a partir de um padrão de leitura publicamente validado pela ação cultural e política educativa das elites (p. 32) e que acabam ignorando, invisibilizando ou distorcendo — consciente ou inconscientemente — “el patrimonio cultural de los grupos sometidos y proclama que todo el mundo disfruta del mismo acceso a la lectura, o que la lectura es parte del patrimonio cultural de todo el mundo [...] el modelo romántico tiende a reproducir el patrimonio cultural de la clase dominante, al cual está íntimamente ligada la lectura” (p. 30).

Em síntese, consideramos que embora esses discursos sobre a biblioteca escolar contenham valiosos elementos que apontam a uma concepção crítica das práticas LEO e que se estendem até sua concepção de biblioteca escolar ou, ainda, de uma comunidade educativa mais ampla e participativa; começa-se a pisar em terrenos instáveis quando cai no unilateralismo de ressaltar todos os aspectos positivos e suas necessidades, porém pouco se questiona sobre suas limitações, seus riscos, sua sacralização e histórica imposição da cultura escrita e de tradições alheias que por séculos negaram e oprimiram diferentes visões e que, abertamente, ou de maneira velada, continua a fazê-lo.

Para finalizar, enquanto ao PCLEO, ao ser a construção que reúne os planos anteriores de leitura e vinculando mais agentes em sua formulação, este documento começa a coletar conceitos que incluem esferas da sociedade que vão além das práticas de leitura e escrita centradas na palavra escrita, parte igualmente do conceito de leitura, escrita e oralidade como práticas que servem como pontes na construção de “individualidades e coletividades” de uma dimensão cidadã e política. Eles são valiosos e com grande potencial crítico suas abordagens da oralidade e a concepção de LEO como práticas sociais e transformação social.

É de particular importância destacar como uma concepção funcionalista das práticas LEO se expressa na mesma concepção que é a biblioteca escolar ou a comunidade educacional. E, além disso, sob

uma concepção funcional, a relação entre as práticas e a biblioteca escolar é bastante direta e óbvia: nestes espaços deve-se promover às LEO e adquirir as habilidades para desenvolvê-las efetivamente. Por outro lado, sob uma concepção mais ampla, inclusiva e crítica das práticas LEO como se apresenta, por exemplo, no PCLEO, o que evidenciamos é que esta relação se torna ainda mais complexa.

Sendo as práticas LEO apenas mais uma ferramenta para adquirir determinadas habilidades e entendida como um fenômeno complexo, tanto individual como social, atravessado pelos planos educacionais, culturais, éticos, econômicos, políticos, então, as bibliotecas já não são o espaço predeterminado para a realização destas práticas, apesar de terem um papel fundamental no processo de formação de leitores, escritores e cidadãos críticos, autônomos e participativos, visto que transcendem a visão de meros espaços para o acesso e consumo da informação e se convertem em espaços para a criação e construção de saberes, o diálogo e debate dos mesmos.

De maneira similar, acontece com a concepção da comunidade educacional, que não apenas se estende, mas se torna mais complexa ao reconhecer o caráter dialógico desta interação, ou seja: a comunidade influencia no processo formativo do estudante, mas por sua vez o estudante se forma como sujeito crítico e autônomo capaz de transformar seu entorno e assim influenciar a própria comunidade educacional.

Este é um aspecto fundamental do discurso crítico emancipatório. Não obstante, sabe-se que tal discurso deve ser contrastado com a prática para colocar em evidência suas reais limitações e fica pendente como um exercício a se realizar essa verificação entre a correspondência da teoria presente no PCLEO e a realidade das comunidades, as bibliotecas e os diversos espaços para a cidade de Medellín, na Colômbia.

Sempre será mais simples observar o mundo de forma desarticulada, sem relação entre os distintos fenômenos. Um enfoque crítico emancipatório exige de nós, exploradores e críticos da realidade, maior rigor e esforço para compreender essas relações que estão escondidas nas dinâmicas e práticas que dia após dia exercemos no nosso cotidiano. Parafraseando a Karl Marx — importante teórico no qual nos situamos para este projeto —, se tudo fosse como aparenta ser, não haveria necessidade de ciência alguma, pois de relance poderíamos compreender os fenômenos naturais e sociais.

Porém, precisamente por não ser dessa forma, se faz necessário o exercício de analisar as concepções e os discursos que ocultam

práticas como a leitura, a escrita e a oralidade ou contextos tão complexos e dinâmicos como as bibliotecas. Devido a estes discursos, como destacamos anteriormente ao longo deste capítulo, existe uma importante incidência na concepção destas práticas, sujeitos e espaços. É esta a ideia fundamental para nós, pois consideramos que várias das problemáticas que são hoje discutidas ao redor do mundo em relação às práticas LEO não são uma mera questão de forma — reduzindo por exemplo a questão à integração das TICs ou à invenção de alternativas mais atraentes para atrair o público — mas é essencialmente um problema de conteúdo.

Somente através de uma mudança de enfoque, uma mudança na forma de conceber e de abordar estas práticas é que poderá resolver alguns dos problemas mais desafiantes na atualidade em relação às práticas LEO e a biblioteca escolar.

## Referências

- AGAMBEN, G. ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73),249-264. 2011. [Http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018701732011000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018701732011000200010&script=sci_arttext)
- ÁLVAREZ, D. y NARANJO, E. *La animación a la lectura: manual de acción y reflexión*. Medellín: Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología. 2003.
- ÁLVAREZ, D. [et al.]. Representaciones bibliotecarias sobre la biblioteca pública, la lectura, el lector, la promoción y la animación a la lectura en Medellín, Colombia. *Investigación Bibliotecológica*, 23 (49), 197-240. [Http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI\\_UNAM/A199](http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/A199)
- ÁLVAREZ, D. Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política. Una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la escuela de animación juvenil. Tesis para optar al título de Magister en Ciencia Política, Universidad de Antioquia. 2003. [Http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/didier\\_alvarez/didier\\_alvarez.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/didier_alvarez/didier_alvarez.pdf).
- ÁLVAREZ, D., y GARCÍA, J. G. G. El discurso bibliotecario público sobre la lectura en América Latina (1950-2000): Una revisión preliminar con énfasis en Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 25(1). 11-36. 2011. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/7940>.

BARÓ, M. y MAÑÁ, T. La formación de usuarios en la biblioteca escolar. España: Ediciones Seyer. 2002.

BETANCUR, A. La promoción de lectura en Medellín y su Área Metropolitana: algo en broma muy en serio. Medellín: Comfenalco Antioquia. 2005.

CALONJE, P. La biblioteca escolar y la formación lectora. Folios 27, 77-90. 2008. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941357007.pdf>.

CASTRILLÓN, S. Biblioteca Escolar: ¿Un Modelo Legitimista O Una Propuesta Transformadora? Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 30(4). 6-12. 2009. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3125072>.

CHARTIER, A. y HEBRARD, M. Saber leer y escribir: unas "herramientas" que tienen su historia. Infancia y Aprendizaje. 89. 11-24. 2000. <https://es.scribd.com/document/51836807/Chartier-A-Saber-leer-y-escribir-herramientas-mentales>.

CIVALLERO, E. Las voces sin voz. Oralidad y centros de conservación de la memoria. 2004. <http://www.academica.org/edgardo.civallero/68.pdf>.

DUQUE, N. La incidencia de la biblioteca en las desigualdades sociales: El caso del Sistema de Bibliotecas Públicas de la ciudad de Medellín a partir del Acuerdo 079 de 2010 (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Colombia, Medellín. 2019.

DUQUE, N. et al. Disertaciones acerca de la biblioteca escolar. Medellín: Fondo Editorial Biblioteca Pública Piloto. 2018. <https://tinyurl.com/yax433fh>.

FREIRE, P. El mundo y la letra: una lectura crítica del entorno. El correo de la Unesco. 29-32. 1984. <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1134>.

FREIRE, P. El grito manso, México: Siglo XXI. 2003.

FREIRE, P. Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI editores Freire, P. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI. 2005.

FREIRE, P. Pedagogía de la tolerancia. Buenos Aires. FCE, CREFAL. 2007.

FREIRE, P. Cartas a Cristina. México: Siglo XXI. 2008.

GARCÍA, M.; ESPINOSA, J.; JIMÉNEZ, F. y PARRA, J. Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia. 2013.

GARCÍA, E. Enseñar a leer y escribir en la era de la internet. Presentación y sustentación del Método Subjetivo De La Lengua Escrita. Medellín. 1999.

GARCÍA, E. ¡Oh Libertad! Divino Tesoro. Medellín: Gimnasio Internacional de Medellín. 2010a.

GARCÍA, E. Cinco Años De Educación Libertaria. Celebración del quinto aniversario del Gimnasio Internacional de Medellín. Coloquio llevado a cabo en Medellín, Colombia. 2010c. [Http://www.gim.edu.co/2010/02/04/cinco-anos-de-educacion-libertaria](http://www.gim.edu.co/2010/02/04/cinco-anos-de-educacion-libertaria).

GIROUX, Henry. Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas, Barcelona, Paidós. 1997.

JARAMILLO, O., y QUIROZ, R. E. La educación social dinamizadora de prácticas ciudadanas en la biblioteca pública. *Educação & sociedade*, 34(122). 139-154. 2013. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302013000100008&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302013000100008&script=sci_abstract&tlng=es).

KINCHELOE, J. y STEINBERG S. Culturas infantiles y multinacionales: la construcción de la identidad en la infancia. Madrid. Morata. 2000.

LANCE, K., RODNEY, J. Y HAMILTON-PENNELL, C. How School Librarians Improve Outcomes for Children: The New Mexico Study. Santa Fe, NM: New Mexico State Library. North Carolina. 2002.

MCLAREN, P. La Vida en las Escuelas. Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la educación. México, Siglo XXI. 1989.

MCLAREN, P. Pedagogía Crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona, Paidós. 1997.

SECRETARÍA DE CULTURA CIUDADANA; Universidad de Antioquia. Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad en Medellín tenemos la palabra. Medellín: Alcaldía de Medellín. 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Tras las huellas de la colección semilla: experiencias significativas del PNLE. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 2014.

MIRES, A. La Tierra cuenta: Oralidad, lectura y escritura en territorio comunitario. Conferencia llevada a cabo en Medellín, Colombia. 2016.

MORALES, M., Knowles, C. y Bourg, C. Diversity, Social Justice and the future of Libraries. *Libraries and the Academy*, 14(3), 439-451. 2014. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1038262>.

NARANJO, E. Formación de usuarios de la información y procesos formativos: hacia una concepción. *Investigación bibliotecológica*, 19(38), 33-60. 2005. [Http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187358X2005000100003&lng=es&tln-g=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187358X2005000100003&lng=es&tln-g=es).

ONG, W. Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. México. Fondo de Cultura Económica. 2006.

OSORO, K. Biblioteca escolar y animación a la lectura. En García Gutiérrez, María Estrella (coord.), En: La Educación lingüística en

Secundaria. España: Compobell S.L-Murcia. 2006. [Http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VII.3.0.soro.pdf](http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VII.3.0.soro.pdf).

RAMÍREZ, E. M. La lectura más allá de la letra en la formación de lectores. *Investigación bibliotecológica*, 29(66), 7-14. 2015. [Http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/54442/48431](http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/54442/48431).

RAMÍREZ, E. M. De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. *Investigación bibliotecológica*, 30(69), 95-120. 2016. [Https://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.014](https://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.014).

ROBLEDO, B. Familias lectoras: cómo formar lectores y escritores en el hogar. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 2015.

SÁNCHEZ, A. y OTERO, A. Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia (No. 154). Bogotá: Banco de la República. 2012.

SÁNCHEZ, J. y CENTENO CASILLAS, K. Las competencias de información en la biblioteca escolar puertorriqueña: una exploración necesaria. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 37(1). 35-46. 2014. [Https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/18337](https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/18337).

SANTOS, D. La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética. *Forma y Función*, 29(2), 157-181. 2016. [Https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/60193](https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/60193).

SANTOS, M. La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 11(34), 79-90. 2006. [Http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S131552162006000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131552162006000300006&lng=es&tlng=es).

UNESCO/IFLA. Manifiesto UNESCO/IFLA sobre Biblioteca Escolar. 1999. [Http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school\\_manifesto\\_es.html](http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html).

URBIZAGÁSTEGUI A. El rol de las bibliotecas: un análisis de dos paradigmas sociológicos. *Investigación Bibliotecológica*, 6(12), 34-41. 1992. [Http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol06-12/IBI000601204.pdf](http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol06-12/IBI000601204.pdf).

VICH, V., & ZABALA, V. Oralidad y poder. Colombia: Norma. Cap. 2 y 6. 2004.

VIVAS, S. Vasallos de la escritura alfabética. Riesgo y posibilidad de la literatura aborigen. *Estudios de Literatura Colombiana*, 25. 15-35. 2009. [Https://revistas.udea.edu.co/index.php/elc/article/view/9807](https://revistas.udea.edu.co/index.php/elc/article/view/9807).

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. [Http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf).



# **BIBLIOTECAS E MEDIAÇÃO CULTURAL UM ESTADO DA ARTE NA COLÔMBIA E NO BRASIL**

DAYANA ACEVEDO ECHEVERY  
VIVIANA MAZÓN ZULETA

Uma das funções atribuídas abertamente à biblioteca é a de mediação cultural, no entanto, apesar de ser lembrada com frequência no âmbito acadêmico e em discursos urbanos, ainda surgem dúvidas a respeito do que tal conceito possa implicar em uma instituição social como esta, e é essa inquietação que nos levou a elaborar um estado da arte acerca do tema.

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos por meio de revisão bibliográfica da produção científica colombiana e brasileira a respeito da temática mediação cultural nas bibliotecas públicas, no intento de gerar dados que permitissem uma análise oportuna do caso colombiano.

Por meio da pesquisa documental, como método de coleta e análise, apresentam-se as principais categorias conceituais e os conceitos emergentes, bem como uma análise dos enfoques teóricos que orientaram as pesquisas a esse respeito. Esta reflexão decorre da pesquisa “Tesis Doctoral Bibliotecas y Desigualdad Social: la incidencia de la biblioteca en la reducción de las desigualdades sociales: el caso del Sistema de Bibliotecas Públicas de la ciudad de Medellín a partir del acuerdo 079 de 2010.”

## **Introdução**

A proposta deste trabalho decorre da pesquisa de “Tesis Doctoral Bibliotecas y Desigualdad Social: la incidencia de la biblioteca en la reducción de las desigualdades sociales: el caso del Sistema de Bibliotecas Públicas de la ciudad de Medellín a partir del Acuerdo 079 de 2010”, onde há evidência de lacunas na revisão de literatura relacionada ao tema de mediação cultural nas bibliotecas públicas, assunto que se torna paradoxal e contraditório na medida

que, como função social, acompanha constantemente o discurso das bibliotecas não apenas acadêmico, mas na práxis dos territórios. Seu escopo, enfoque e propósito continuam em discussão. A mediação seria equivalente à gestão ou à intervenção cultural? Quais perguntas têm suscitado a mediação cultural na biblioteca? É neste panorama que surge a necessidade de indagar detalhadamente sobre a mediação cultural nas bibliotecas públicas.

O estado da arte apresenta as descobertas resultantes de uma revisão bibliográfica realizada sobre a produção científica da Colômbia e do Brasil sobre a mediação cultural nas bibliotecas públicas com o objetivo de gerar insumos que permitam analisar pontualmente o caso colombiano. Para tal revisão, utiliza-se a pesquisa documental como método de coleta e análise de dados. Inicialmente, faz-se uma breve introdução à metodologia utilizada, na sequência, apresentam-se as categorias conceituais que são fundamentais sobre biblioteca e mediação cultural, denominadas conceitos prévios, e as categorias conceituais emergentes, ou conceitos emergentes. Posteriormente, explana-se sobre a reflexão acerca das descobertas e tendências gerais no campo da mediação cultural em biblioteca pública e, finalmente, uma seção de conclusões.

## **Métodos de busca e coleta de dados**

Com o propósito de produzir um estado da arte que permita uma aproximação com os estudos e desenvolvimentos investigativos, bem como avanços no campo da mediação cultural nas bibliotecas públicas, recorreu-se à busca de informação em diferentes fontes de dados. Essas bases foram selecionadas pelo critério de estarem compreendidas nelas conteúdo referente ao campo das ciências sociais em geral e as áreas da biblioteconomia, educação e estudos políticos ou sociológicos em particular. Nesse sentido, as buscas foram realizadas utilizando equações booleanas, em fontes distintas de informação como Google Scholar; bases de dados como Ebsco, Dialnet, Scielo, Redalyc; repositórios digitais como E-LIS, UdeA, La referencia; Anais de documentações, Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação e Revista Interamericana de Bibliotecologia.

Com a intenção de gerar perguntas e possibilidades para o campo da mediação cultural nos processos bibliotecários de La Ciudad, foi proposto um estudo comparado entre a produção de literatura a respeito do tema na Colômbia e no Brasil, este último

escolhido por ter representantes reconhecidos a respeito das funções sociais da biblioteca, local onde se compreende a mediação cultural. Dessa forma, limita-se a busca nestes dois territórios, em um intervalo de tempo de 10 anos (2008-2018), em espanhol e língua portuguesa, com o objetivo de obter informações atualizadas sobre o tema e assim identificar o lugar da Colômbia em tais reflexões e práxis.

Nas buscas realizadas inicialmente, encontraram-se muitas pesquisas referentes à mediação cultural em relação às diferentes disciplinas e a biblioteconomia, como: mediação cultural em educação, mediação cultural em saúde mental, arte, comunicação e mediação cultural, universidade como cenário para a mediação cultural... entre outras pesquisas em ciências humanas relacionadas com a categoria. No momento de cruzar as variáveis com equações de busca um pouco mais específicas, como “mediação cultural AND biblioteca”, encontraram-se diversas pesquisas relacionadas a biblioteca escolar, a biblioteca universitária, a biblioteca popular e, com menor frequência, a biblioteca com mediação cultural. Porém, dessa busca, menos de 20 descobertas atenderam à delimitação territorial proposta para a pesquisa. A maioria das investigações em mediação cultural e biblioteca foram desenvolvidas na Espanha, precursora na pesquisa em biblioteconomia, no entanto, o interesse desta pesquisa é analisar a produção científica a esse respeito no território colombiano e brasileiro, sendo este último grande colaborador no campo disciplinar, embora não conste nas buscas realizadas.

No intento de ampliar os resultados da busca, cruzamos a categoria de biblioteca com “gestão cultural” e “mediadores culturais”, porém os resultados não foram significativamente favoráveis, novamente devido à delimitação territorial e além disso, pela particularidade da biblioteca. No entanto, foram obtidas grandes descobertas a esse respeito em outros territórios, em maior número do que quando buscamos por “mediação cultural” e, por isso, a questão que devemos resolver é, se a mediação cultural e a gestão cultural são entendidas como sinônimas ou se, ao contrário, são práticas distintas.

Em 80% dos poucos resultados obtidos foram no Brasil, o que torna evidente a carência investigativa no território colombiano em relação ao tema da mediação cultural reafirmando a dúvida inicial que motivou esta pesquisa. Embora seja muito comum falar sobre mediação cultural, esse é um assunto que não foi aprofundado o suficiente em termos de investigação. Desse modo, podemos afirmar

que isso é devido à falta de reflexão, avaliação e ressignificação das práticas de mediação cultural no território colombiano.

## **Conceitos prévios**

A função de mediação cultural em bibliotecas, não apenas públicas, é algo do qual muito se fala no cotidiano, como afirma Didier Álvarez (2014) “Esta es una cuestión que prácticamente aparece en todos los objetivos y metas de los planes nacionales de lectura de la región”. Entretanto, no caso, fala-se em mediadores de leitura e mediação de leitura, sem enfatizar o que isso realmente significa, mas relacionando-os constantemente com “motivación, didáctica de la lectura, de la lengua en bibliotecología” (Álvarez, 2014). Apesar disso, pouco foi desenvolvida no nível nacional (Colômbia), regional e local no campo teórico e reflexivo, apesar de ser usado, vamos dizer, como um coringa nos discursos bibliotecários quando tocam no tema da responsabilidade social, no impacto nas comunidades, na promoção de leitura e da escrita etc.

No Decreto-0917 de 2011 “Lineamientos de la política pública de Medellín”, por exemplo, menciona-se a “formação de mediadores de leitura e escrita”, assim como se estabelecem o tipo de mediador, entre os quais encontra-se o adulto mediador: líderes de bairros, mães comunitárias, biblioteconômicos, animadores de leitura, livreiros, líderes culturais, instituições educativas representadas por seus diretores e docentes. São nomeados os mediadores em matéria de leitura e escrita, contudo, não definem suas funções, seu papel ou as qualidades que deveria ter alguém que se dedique a esse tipo de mediação.

Outro exemplo da falta de desenvolvimento sobre o assunto na região estudada é o “Plan Municipal de Lectura: Medellín, una ciudad para leer y escribir del 2015”, onde é mencionada a formação de mediadores como um dos objetivos do plano, porém não foi desenvolvida no documento principal. Contudo, apenas no “Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad: En Medellín tenemos la palabra del 2016”, é dedicada uma seção à mediação como compromisso político pedagógico, conforme a seguir:

la mediación se asume como una acción, un acto o una práctica comunicativa, que parte del reconocimiento de las características de los contextos, territorios, y sus habitantes y considera la posibilidad de establecer un diálogo o conversación con otros [...]. (p.22) La mediación

entonces, debe permitir a los sujetos el establecimiento de relaciones con la lectura, la escritura y la oralidad en el marco de sus intereses y necesidades, pero también debe posibilitar el aprendizaje y el crecimiento personal y social en un contexto global que implica múltiples retos. [...] La mediación puede entenderse desde una concepción política como un recurso humano y un instrumento para el ejercicio de la ciudadanía, mediante el cual los integrantes de una sociedad pueden tramitar sus diferencias y gestionar los conflictos, así como también participar en la construcción de las comunidades que integran. Desde una perspectiva pedagógica, la mediación podría concebirse como la multiplicidad de procesos desde los cuales intervenimos en un contexto familiar, educativo, laboral o social, ya sea de carácter urbano o rural, para reflexionar, aprender, construir y deconstruir nuestras relaciones con el lenguaje oral y escrito en sus múltiples formas (p.23).

No desenvolvimento anterior sobre mediação apresentada no último “Plan Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad de Medellín”, ainda que insuficiente, lança-se luz sobre o caminho que poderia começar a atravessar e construir. Isso será conectado, posteriormente, com outros trabalhos a respeito do tema mediação cultural e inclusive mediação informacional, embora neste plano o conceito de mediação aponte claramente à mediação de leitura, escrita e oralidade, há muito nele que é transversal, independentemente do sobrenome.

Na maioria dos artigos utilizados para este estado da arte, surgem uma e outra vez dúvidas a respeito do que o mediador cultural faz, suas qualidades ou responsabilidades, o que realizam, sua relação ou distanciamento com a gestão cultural ou animação cultural etc. Assim como dizem Rastelli e Caldas (2017), que apesar de trabalhar nesta área do conhecimento, “la mediación, en un contexto cultural, sigue siendo un concepto embrionario y apremiante de una construcción de sentidos más sólida”.

Muitos dos artigos rastreados no território brasileiro trabalham a mediação cultural na biblioteca popular ou comunitária, como no artigo de Elisa Campos Machado e Waldomiro Vergueiro (2010), provavelmente por causa da discussão teórica-prática madura da educação popular desenvolvida neste país.

Um dos autores mais importantes na teorização e reflexão sobre a mediação cultural em bibliotecas na América Latina é Alessandro Rastelli, que em companhia de diferentes autores têm desenvolvido

um trabalho bastante criterioso a respeito, com o objetivo de fortalecer e viabilizar a mediação cultural das bibliotecas como processo fundamental para a apropriação da informação e o encontro dialógico entre bibliotecários e usuários para que sejam realizadas todas as funções que correspondem à biblioteca, sendo elas: desenvolvimento de coleções, organização e tratamento da informação; realização de atividades artísticas e culturais, práticas pedagógicas, organização dos espaços, etc. No artigo “Mediação cultural e apropriação da informação em bibliotecas públicas”, Rastelli e Calvante, apoiam-se em teóricos como Martins e Picosque, Foucault, Perotti e Pieruccino, Teixeira Coelho, Almeida, entre outros autores sociológico, psicológico e filosófico para traçar um caminho que conduza à compreensão das ações de mediação cultural como “actos de significación en las bibliotecas y la importancia de dichas acciones para reflexionar, reconstruir y reconocer nuestro quehacer bibliotecológico” (p.55), assim como as competências do bibliotecário mediador, que por meio de sua função, deverá reunir elementos que correspondam às exigências de ação educativa na biblioteca a partir de um perfil mais didático necessário para a inserção da biblioteca pública na sociedade do conhecimento.

Os autores entendem as ações de mediação como “prácticas socioculturales y procesos afirmativos de sujetos en la construcción de sentidos”, concepção acolhida e teorizada por outros autores como Duque Cardona (2018), que favorecem as estratégias de produção, comunicação e apropriação do conhecimento a partir de documentos materiais e imateriais com práticas de leitura em diversos meios e linguagens, o que leva a repensar as relações entre os indivíduos e grupos com as tecnologias, por um lado; e por outro, o de revisar as relações dos indivíduos e grupos com a produção, a circulação e as apropriações da informação, deixando de encará-los como usuários passivos, enxergando-os como co-produtores e construtores do conhecimento.

Por meio de estudos sobre a temática, encontramos a autora Henriette Ferreira Gomes com o artigo “A biblioteca pública e os domínios da memória, da mediação e da identidade social”, que aborda a biblioteca como espaço social de cultura, buscando evidenciar que o paradigma da apropriação cultural foi promotor de uma consciência mais clara quanto ao lugar relevante da mediação da informação. Ao colocar a apropriação cultural no centro da missão desse ambiente social, os comportamentos e necessidades de seus usuários conquistaram o status de objeto de atenção para o

desenvolvimento do trabalho com a informação, tornando mais evidente a condição da biblioteca como espaço de mediação cultural e que precisa de uma ressignificação das atividades e práticas ali desenvolvidas.

A reflexão sobre os aspectos conceituais e metodológicos próprios aos processos de mediação e apropriação cultural em bibliotecas, continua com Alessandro Rastelli e Rosângela Formentini Caldas, no documento “Mediação cultural em bibliotecas: contribuições conceituais”, no qual os autores reiteram a enorme oportunidade que representa para a ciência da informação abordar teoricamente este tema, a causa das lacunas investigativas e conceituais que persistem em torno do papel da biblioteca como instituição para a mediação cultural no cumprimento de sua função sociocultural. Os autores partem de que as investigações ou estudos que englobam as práticas culturais têm sido escassos no Brasil e geralmente relacionados com a arte como expressão cultural, no entanto, manifestam que a mediação cultural carece de uma melhor compreensão nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação e que pode ser pensada como uma área de estudo.

De acordo com isso, eles pretendem construir um conceito de mediação cultural em bibliotecas baseadas na Ciência da Informação, por meio de pesquisa com enfoque qualitativo, teórico e descritivo.

Os autores consideram, de acordo com resultados da investigação, que a mediação cultural em bibliotecas é um objeto/fenômeno de pesquisa com caráter social, histórico e marcado pela técnica, tecnologia e produção simbólica do saber, pelo qual enquadram este projeto no campo científico das Ciências Sociais Aplicadas contextualizado na Ciência da Informação. Com base nos estudos de Perrotti (2016), afirmam que definir a mediação cultural é uma tarefa inacabada, mas apesar disso, é possível partir do pressuposto que a mediação cultural é um processo de produção simbólica e material que têm lugar na interação dialógica entre sujeitos e objetos para a construção do conhecimento; desta maneira a biblioteca é apresentada como um dispositivo sociocultural formada por outros dispositivos produtores de sentidos, cujos processos mediadores são todos portadores de significados.

Alessandro Rastelli e Rosângela Formentini Caldas continuam construindo um terreno para situar a mediação cultural no território brasileiro e retomam suas reflexões no artigo “Percepções sobre a mediação cultural em bibliotecas na literatura nacional e

estrangeira”. Neste estudo, os autores verificaram um aumento no uso do termo mediação, nas últimas décadas, em estudos e pesquisas na Ciência da Informação e refletem que apesar de atuar nesta área do conhecimento, a mediação em um contexto cultural, continua sendo um conceito embrionário, porém urgente de uma construção de sentidos mais sólida. Diante dessa necessidade, o estudo comparado entre o Brasil e a França, busca promover conexões que avancem na compreensão e definição da mediação cultural no contexto da biblioteca com maior ênfase à responsabilidade social do trabalhador da informação como agente mediador, bem como à biblioteca como espaço de construção de sentidos.

Contudo, ter a França como um país de referência para a mediação cultural não é algo arbitrário, pelo fato de se tratar de um conceito francês que surgiu nos anos 60, quando os museus, movidos pelo desejo de tornar públicas suas obras de arte e captar uma maior atenção e compreensão do público, adotaram a figura do mediador cultural para seus profissionais. Durante o trajeto pelos museus, o mediador deveria acompanhar e moderar a visita, iniciando um diálogo vinculado aos interesses de cada grupo e, se possível, de cada sujeito, sem limitar-se simplesmente a dar a informação desvinculada sobre as obras. (Nogueira de Borba, 2016, p. 51)

A preocupação europeia deu origem a cursos de graduação e pós-graduação. Dessa maneira, o mediador cultural europeu passou a ter a característica de profissional com formação especializada e que poderia atuar não apenas em museus, mas em centros de cultura e bibliotecas públicas. Coelho (1997) denota que o termo mediador cultural generalizou-se na década de 1980, ao apresentar uma versão contemporânea dos termos utilizados anteriormente: animador e agente cultural (Nogueira de Borda, 2016, p. 51).

Diversos autores como Adeneri Nogueira de Borba (2016) que em sua pesquisa “Mediação cultural em bibliotecas”, apresenta a mediação cultural como uma perspectiva que procura possibilitar encontros sensíveis dos sujeitos com a arte, pois a cultura de um povo se manifesta através dela [arte]. Entende que o vínculo gerado entre a pessoa e a obra artística depende também do organizador e do espaço onde ocorre o encontro, neste sentido é atribuída uma grande responsabilidade ao mediador, que deve procurar para o público, outra forma de ver, outra perspectiva educativa sensível e pensante. (Nogueira de Borda, 2016, p. 48).

Para a autora, a mediação cultural é uma ação provocadora, fora do convencional, que deve oferecer um espaço para atuar, observar, refletir, comparar, interpretar e aprender com outros em um encontro significativo. Ou seja, a mediação cultural circula em torno da necessidade do acesso à arte como um componente essencial na humanização do homem, e como possibilidade de ampliação de nossa capacidade perspectiva, expressiva e reflexiva (Duarte Júnior, 2010).

Desse modo, entende-se que a intenção da mediação cultural é ampliar a potencialidade tanto do lugar onde ocorre o encontro, como das pessoas que participam dele, permitindo que a arte e a cultura se instalem nos sujeitos, que decorrente da ação mediadora possam criar e que suas criações permitam que outros criem e que os diálogos possibilitem a ampliação de diversos pontos de vista (Nogueira de Borda, 2016, p. 49). Nesse sentido, os espaços culturais e informativos produtores de sentido [como as bibliotecas], compreendem na mediação as relações políticas, sociais e culturais, que se estabelecem em uma simbiose, em algo contínuo. Dessa forma, as práticas de apropriação do conhecimento se modificam e produzem sentidos que desembocam em outras criações, em um processo infinito de releituras, em uma polifonia de vozes e reflexos (Nóbrega, 2009).

À perspectiva anterior acrescentamos com as ideias de Kupiec, Neitzel e Carvalho (2014), para quem a mediação cultural é um importante instrumento para a formação artística, estética e política das pessoas, dado que, esta [mediação cultural], promove a autonomia do sujeito. Nesse processo, a arte é percebida como ponto de partida para sentir e construir.

A mediação cultural dá início a uma relação sensível entre os sujeitos e as obras com o objetivo de que as pessoas se apropriem de outros saberes que enriqueçam sua forma de ser e estar no mundo.

Para os autores, a ausência dos momentos de afetação causado pela arte nas pessoas leva à anestesia humana, à insensibilidade, ao embrutecimento. Os momentos tranquilos de reflexão, de discussão e de contemplação levam à estesia, momento no qual procuramos buscar dentro de nós respostas para o que vemos e sentimos e nesse processo nos apropriamos de novos saberes que nos brindam novas percepções. A aposta da mediação cultural para os autores é possibilitar encontros de formação estética intermediados pela arte em espaços formais e não formais de educação [como as bibliotecas] (p. 165).

Para Kupiec, Neitzel e Carvalho (2014), no campo da cultura e das artes, o bibliotecário pode ser a figura que incentive a pensar sobre as

aproximações do repertório individual de cada um em relação ao universo cultural e artístico informal, em procura da apropriação cultural da coletividade. A ação cultural do bibliotecário é concebida neste sentido, como política social de caráter público. Como espaço formador de conhecimento, a biblioteca deverá instituir-se como lugar de interação (Vygotsky, 1991), de apropriação da informação (Almeida Júnior, 2009), e como espaço para compartilhar os conhecimentos e a produção simbólica da cultura (p. 7).

Ao abordar a mediação cultural por meio da Ciência da Informação, o processo que leva à transformação de qualquer coisa ou fenômeno em conhecimento passa por um processo de significação (produção do significado). A mediação, como um fenômeno sócio-simbólico, considerado de forma oficial e profissional para adquirir conhecimento, está envolvido no processo de significação e representação (Almeida, 2012). Esse processo de produção de sentidos desemboca em desenvolvimento social, ou seja, em desenvolvimento e criação de conhecimento que só é possível graças a uma cidadania bem informada multidimensionalmente, quer dizer, em aspecto político, educativo e cultural, e é nela que a informação e os processos de mediação cumprem um papel fundamental (Barros, 2003).

Em “Mediação no Campo da Ciência da Informação”, os autores Naiara Oliveira Macedo e Jonathas Luiz Carvalho Silva refletem sobre o uso do termo mediação no âmbito dos estudos da Ciência da Informação brasileira e consideram que este conceito é de grande amplitude e significação na área, apesar de ser comumente associado ao conceito de informação, designado frequentemente a práticas, processos e modelos diversos. Esta presença constante, e às vezes indefinida do vocabulário, traz indagações e se faz necessário lançar luz sobre sua inserção, uso e apropriação, já que a mediação não se originou no campo, mas que foi trasladada a este.

A mediação de caráter operacional tem sido predominantemente entendida como um elo que une à informação ao usuário na tarefa de facilitar o acesso à informação. A análise permitiu vislumbrar as discussões suscitadas pela tríade: Informação, Cultura e Sociedade. Dessa maneira, alcança-se a formulação inicial de um construto denominado mediação informacional, que procura dar forma à dimensão simbólica, contraditória e conflituosa que caracteriza a relação entre a mediação e a informação.

Souza e Santos no artigo “Educação para o patrimônio: mediação cultural na perspectiva dos museus e bibliotecas: uma experiência

interdisciplinar na ciência da informação”, ressaltam a responsabilidade das disciplinas bibliotecária e museológica e o seu dever disciplinar é resgatar, difundir e participar da apropriação social de noções como documento, patrimônio, educação e cultura como objetos de mediação cultural. Neste aspecto, o conceito de cultura se distancia um pouco das artes e a mediação é concebida a partir de um olhar mais pedagógico, no qual os mediadores das ciências da informação devem ser uma ponte entre os acervos patrimoniais como objeto e sua identificação e valorização simbólica. Esse olhar pedagógico também é proposto por outros autores, como a pesquisadora e docente universitária Orlanda Jaramillo (2014), que abordou o tema da mediação em função da formação cidadã, onde a instituição bibliotecária é entendida como agente facilitadora e mediadora de ações culturais e educacionais, elemento central e condição fundamental de uma sociedade democrática, a partir do fortalecimento da pedagogia social no contexto da formação cidadã em espaços como a biblioteca.

No artigo “La biblioteca pública, un lugar para la formación ciudadana: referentes metodológicos del proceso de investigación”, Jaramillo (2014) apresenta o termo de intermediação tomado da Declaração de Glasgow de 2002, apresentando-o como uma das funções essenciais da biblioteca.

Las bibliotecas y los servicios de información ofrecen acceso a la información, ideas y productos de la imaginación en cualquier soporte y sin importar las fronteras. Actúan como intermediarios del conocimiento, el pensamiento y la cultura, ofreciendo ayuda esencial para la toma independiente de decisiones, el desarrollo cultural, la investigación y el aprendizaje continuo de individuos y grupos (Jaramillo, 2014, p. 311).

De acordo com a investigação, os serviços, programas e atividades da biblioteca atuam como fios para unir e unir-se em redes sociais que permitem aos indivíduos participar, escolher e decidir sobre seu próprio desenvolvimento e o que lhe rodeia a partir do acesso à informação, à educação e à cultura (p. 305), três elementos necessários para a apropriação dos bens educativos e culturais de uma sociedade. Isto nos leva mais uma vez a Kupiec, Neitzel e Carvalho (2014) para aquela questão essencial de envolvimento implícito pela mediação. Para os autores, a ideia de interferência no fato social não acolhe a cultura, especificamente as manifestações

artísticas, como algo supérfluo. Pelo contrário, apresenta-se como uma oportunidade de criação, participação e interação; enfim, a possibilidade de conquistar o universo em um movimento de criticidade. Vale lembrar, como disse Feijó, que toda produção cultural leva à ampliação do conhecimento (p. 7).

A respeito do papel da biblioteca na formação cidadã que, para Didier Álvarez remete a um conjunto emaranhado de representações e práticas associadas com as aprendizagens sociais e as pedagogias cidadãs à luz, vale a pena dizer, de certos discursos e linguagens políticas (Álvarez, 2003, p. 62), o autor se pergunta sobre o papel das práticas de leitura e escrita no referido assunto, e as compreende e desenvolve como práticas mediadoras pedagógicas, didáticas e culturais nos processos de ensino e aprendizagem. Construindo relações, poderíamos dizer que a mediação cultural na biblioteca está fortemente ligada a aspectos pedagógicos, de politização e realizada através dos serviços, programas e atividades que desenvolve a biblioteca, assim como, através das práticas de leitura e escrita autorizadas pela instituição bibliotecária.

Somando elementos à mediação a partir de uma perspectiva complexa e interdisciplinar, como é visto nos desdobramentos dos autores previamente expostos, continuamos com o artigo “Espacios de significación y representación de las teorías cognitivas, de la mediación y de la multirreferencialidad en el proceso de alfabetización hacia el acceso al conocimiento (2009)”, onde Aida Varela e Marilene Abreu Barbosa, refletem sobre as distintas perspectivas da organização e difusão do conhecimento, a mediação, a multirreferencialidade e a necessidade de políticas públicas para promover a alfabetização informacional e comunicacional, revisando, entre outros assuntos, a biblioteca no processo de aprendizagem. Para as autoras, a mediação apoia e torna possível a atividade científica, que é o papel preponderante dos profissionais que se ocupam da recuperação, organização e difusão de informação (p. 24). Apoiadas em referências como Vygotsky, a partir da psicologia histórico-cultural, Paulo Freire e sua pedagogia crítica latino-americana, Edgar Morin, filósofo e sociólogo que engendra a teoria do pensamento complexo, Varela e Abreu, a mediação pode subsidiar a atitude científica,

[...] cuando mediador y mediado trabajan las funciones cognitivas desarrollando el curso de observación, de análisis y de trascendencia, entablan un diálogo, organizan el pensamiento para resolver situaciones-problema, analizan los éxitos y las dificultades para

encontrar alternativas que resuelvan los problemas, vivencian la experiencia del análisis llegando a la generalización, a la introspección en un proceso de construcción del sistema metacognitivo; desarrollando la síntesis para llegar a conclusiones, generando principios y creando «puentes» y conexiones con el mundo exterior; vivenciando la experiencia interdisciplinaria y la contextualización esencial para una actitud científica; ejercitando trayectorias cognitivas utilizando diferentes sistemas simbólicos; construyendo abstracciones hasta llegar a lo más complejo (p.28).

Se aceitamos que são culturais as obras de inteligência ou da sensibilidade humana e que o objetivo da mediação cultural é interferir na realidade, provocar participação e mudanças no íntimo e público dos sujeitos, ainda ao falar da obra, apresentamos, então, um experimento de laboratório, a criação de gêneros literários, expressões musicais, ações do Greenpeace protestando contra os barcos japoneses de caça às baleias, uma apresentação de teatro ou um curta metragem (Rastelli e Caldas, 2015), podemos dizer, sem medo de cometer erros, que a mediação não é uma tarefa simples, pelo contrário, é todo um campo de conhecimento que precisa desenvolver-se mais profundamente a partir das Ciências da Informação, pelo seu caráter formativo, de acompanhamento à produção de conhecimento e sua interferência na formação política e cidadã, tarefas fundamentais para a biblioteca como instituição social. Diante do exposto, citamos Oliveira e Winer (2016), pelo fato de compreenderem as bibliotecas, museus, teatros, escolas e espaços públicos como instâncias culturais que tornam complexa a área da mediação cultural, a qual entendem como um campo expandido na atuação dialógica em diversos segmentos e dispositivos orientados a área cultural.

Do artigo “Percepções sobre a mediação cultural em bibliotecas na literatura nacional e estrangeira” de Alessandro Rastelli e Rosângela Formentini Caldas, o qual abordamos no início deste exercício, trazemos o conjunto de vários conceitos de distintos autores, pois podem contribuir com as compreensões que viemos construindo até então. Para começar com Marco António Almeida, que foi um dos principais estudiosos do tema da mediação cultural desde o ano 2000, a sociedade da informação deve afrontar certos desafios, os quais como pesquisadores e profissionais da informação não podemos evadir, pelo contrário, afrontar em função de conectar os indivíduos com as bases de conhecimento local e demais fontes de informação e conhecimento disseminado na sociedade para que seja possível compreender e mobilizar-se nesta nova realidade. É nesse

contexto, que o mediador representa um papel estratégico e fundamental: o de intermediação cultural entre essa realidade e os “sujeitos” (Almeida, 2008, p. 21).

Dessa maneira, a mediação cultural, parafraseando a Perrotti e Pieruccini (2014), constitui-se como um conjunto de elementos de ordem material, relacional e semiológica que atuam nos processos de significação para criar sentidos para além de uma simples intermediação ou transmissão de signos.

No artigo “Bibliotecas y desigualdad social: Explorando el estado del arte (2017)”, as autoras realizam uma exaustiva revisão bibliográfica para o projeto de investigação doutoral “La incidencia de la biblioteca en la reducción de las desigualdades sociales: el caso del sistema de bibliotecas públicas de la ciudad de Medellín a partir del Acuerdo 079 de 2010”, o conceito de mediação cultural, apesar de não ser uma categoria desenvolvida profundamente, integra as funções culturais ou simbólicas referentes à biblioteca por diferentes autores, Rastelli e Cavalcante (2014), conforme exposto anteriormente, e Arévalo (2012) em seu artigo “El patrimonio como representación colectiva: la intangibilidad de los bienes culturales”, parafraseando às autoras, a biblioteca é concebida como um espaço para o reconhecimento, recepção, conservação e difusão da cultura, compreendendo tal espaço para além de um dispositivo de controle e perpetuação de bens culturais, como um lugar para a produção de sentidos e compreensões da realidade promovidas por meio da mediação cultural que ocorre na biblioteca.

## **Categorias emergentes**

De acordo com o pensamento inicial dessa investigação, a mediação cultural adquiriu nos últimos tempos uma grande relevância no campo da biblioteconomia, embora ainda hoje as pesquisas associadas à mediação cultural e às bibliotecas requerem ampliar um pouco mais sua paisagem conceitual. Porém, ao contrário disso, o papel da mediação na formação da prática cultural acontece na relação entre os indivíduos e os vínculos que estabelecem com as artes e outras expressões culturais.

Um dos conceitos que emergem reiteradamente nesta procura, é o de ação cultural. Rastelli e Caldas (2015), no artigo “Cultura, Ação e Mediação em Bibliotecas”, partem da ação cultural para abordar o conceito de mediação cultural, já que este último é o termo atualizado

e contemporâneo de ação cultural. Diante disso, o artigo aborda a cultura, destacando sua condição de instrumento do desenvolvimento humano, preconizando na cultura a ideia de poder transformador, quando os elementos culturais são interiorizados e alterados em substâncias vitalizantes modificando os estados de conhecimento, o que se pode chamar de apropriação cultural. Para os autores, a cultura deve ser concebida como ação impulsionada como atividade crítica e revolucionária para sua prática nas esferas culturais em bibliotecas. Concentra-se no conceito de mediação cultural, tendo como foco a transferência da informação realizada pelo mediador e a apropriação da mesma realizada pelos usuários.

Os autores citam com frequência Paulo Freire para estabelecer um diálogo em torno da ação cultural, dessa maneira nos apresentam que o objetivo da ação cultural não é construir um tipo determinado de sociedade, mas provocar as consciências para que se empoderem de si mesmas e criem as condições para a totalização, no sentido dialético do termo, de um novo tipo de vida derivado do enfrentamento aberto das tensões e conflitos surgidos na prática social concreta (Freire, 2006, p. 72).

Outro conceito encontrado nos artigos revisados, é o de mediação de leitura, o qual trazemos à tona devido seu alto grau de relação com a mediação cultural e o que se pretende em termos sociopolíticos. No livro “Mediação da Leitura em Bibliotecas Públicas”, de Alessandro Rastelli (2013) é discutida a mediação da leitura nas bibliotecas públicas na sociedade contemporânea e o papel do bibliotecário mediador de leitura nesses espaços culturais. Por meio de pesquisa de ordem exploratória e qualitativa, o autor defende que quando os mediadores de leitura assumem efetivamente sua participação como mediadores em suas práticas de fomento à leitura, na formação de leitores e até mesmo na formação de mediadores, revela o quanto estarão integrados a um processo de transformação social. Esta pesquisa procurou encontrar um fio condutor da teoria da leitura e prática pedagógica, buscando compreender como esta ação ocorre no cotidiano das bibliotecas públicas municipais e no trabalho desenvolvido pelo bibliotecário.

Em alguns artigos, menciona-se à experiência estética que a mediação cultural deveria procurar através de, por exemplo, proposições mediadoras, onde a mediação cultural não está limitada a pensar nas relações entre sujeitos e a arte ou expressões culturais, como está citada na pesquisa de “Mediações culturais e

contaminações estéticas”, ou seja, o mediador não é apenas um facilitador, pelo contrário, é ele quem deve procurar uma experiência, ampliar a ação mediadora vinculando-a com o diálogo, a conversação, a escuta, o espaço do silêncio, a aproximação cuidadosa e sensível com o outro (Martins, 2014, p. 259).

## **Achados e tendências**

O tema da mediação cultural está circunscrito no indissolúvel trinômio “Informação, Cultura e Sociedade” pelo qual existem características conceituais que podem transversalizar tudo o que já foi dito em relação à mediação da informação, à mediação de leitura, à mediação cultural e até mesmo, à ação cultural. Nesse sentido, pouco importa se falamos de bibliotecas públicas, escolares, universitárias ou museus, pois, a chave para esta questão parece estar mais próxima ao conceito de mediação como tal, que nos termos que o acompanham. Nas palavras de Rastelli (2013)

La relación del hombre con el mundo no es una relación directa, sino una relación mediada y compleja. Por lo tanto, se entiende que los ambientes de las bibliotecas no son diferentes, de ahí la importancia de la acción del bibliotecario al situarse como mediador, “estableciendo interacción simbólica entre los sujetos y el mundo cultural que los rodea”. Este enfoque se organiza en nuevos paradigmas y, necesariamente en nuevos valores, de forma compleja. La mediación cultural es, por lo tanto, la conexión que se establece entre el usuario, la información y el bibliotecario, siendo las bibliotecas uno de los múltiples espacios de intercambios simbólicos que el concepto de mediación establece (p.159).

Tomamos como ponto de vista o conceito de cultura que apresenta Feijó (1983) “toda producción o manifestación voluntaria, individual o colectiva, que viste con su comunicación a la ampliación del conocimiento (racional y/o sensible) a través de una elaboración artística, de un pensamiento o la investigación científica.” (p. 8).

Entendemos que a mediação pode ocorrer com todo tipo de objetos artísticos ou criações humanas como a leitura, a escrita, a oralidade, a informação, as obras de arte, os filmes, os livros, as situações e as experiências. A mediação cultural não se limita a ser um tradução, uma ponte ou uma transcrição. Como propõem Anne Kupiec, Adair de Aguiar Neitzel e Carla Carvalho (2014): “El proceso

de la mediación cultural no es neutro y comprendemos aquí que el mediador hace elecciones. Tanto en la escuela como en cualquier otro espacio educativo [formal o no formal], el proceso de mediación cultural debe ser el entrecruzamiento de conocimientos artísticos, estéticos y políticos” (p.170).

A formação cultural humana formal ou não formal — como no caso das bibliotecas — gera coparticipação dos sujeitos em seu próprio processo de aprendizagem, de si mesmo e do mundo em que habita, ou seja, a mediação carrega de forma implícita o propósito de autoformação (p. 170), assim como o propósito indispensável de transformar a realidade social. É por isso que os diferentes autores dialogam sobre a cidadania informada, de criação de sentidos, politização dos sujeitos através de relações sensíveis com os objetos culturais; práticas mediadoras pedagógicas, didáticas e culturais. Mediação cultural para a mobilização social, como diria Paulo Freire (1987), a educação é um processo mediatizado pelos pares e pelo mundo. Entendemos que o professor pode ser o mediador cultural que interfere nas práticas de leitura, interpretação e ressignificação da obra e do mundo, pois percebemos que a relação estabelecida entre o sujeito e o patrimônio cultural pode influenciar contextos sociais e políticos, pelo fortalecimento ou questionamento de ideias e valores. A mediação cultural se manifesta na emergência de uma linguagem, de um sistema de representações comum a toda uma comunidade, a toda uma cultura e ao mesmo tempo, esse sistema de representação gera um sistema social, coletivo, de pensamento, de relações, de vida, ou seja, de sociabilidade (Rastelli, 2013, p. 150).

Com o desenvolvimento do espírito individualista burguês, as relações entre o homem e a cultura (está entendida como um conjunto de objetos artísticos), assim como entre o criador e o público, mudaram de maneira significativa, pois “en la Edad Media la creación artística tenía una utilidad social globalmente aceptada, era un bien simbólico que pertenecía al dominio público, pero con el Renacimiento, tiende a ser una fruición individual y un bien económico” (Flusser, 1980, p. 131).

Esta modificação é o início de um processo de distanciamento entre alguns grupos sociais e a cultura, movimento que cresce até chegar a uma ruptura, responsável pelo estabelecimento da dicotomia que colocou “por un lado, público efectivo o potencial del fenómeno cultural, y del otro un público dejado de “lado” (Flusser, 1980, p. 132). Para Flusser, esse público não contemplado é nomeado

como “No público”, ou seja, a maioria da população que fora privada de tudo desde que não fosse trabalho e produção a favor da burguesia e fortalecimento do capitalismo. A esse “não público” é a quem a biblioteca deve dispor sua função mediadora; recompor a polaridade entre a criação cultural e o não público, gerado pela Modernidade, para aproximá-los e confrontá-los de maneira dialética.

## **Conclusões**

Apesar de que no território colombiano seja precária a reflexão e teorização a respeito do tema, existem alguns autores que têm gerado propostas e análises muito interessantes e que permitem traçar um caminho teórico sobre como compreender a mediação cultural, suas relações, definições e propósitos no campo biblioteconômico. Optar pelo Brasil como país de referência, foi uma excelente decisão, dado que seu trabalho a respeito do tema tem sido bastante criterioso e pode enriquecer e potencializar nossas próprias reflexões.

Independentemente da diversidade temática, as relações ou aprofundamentos particulares, todos os autores concordam em aspectos comuns às pretensões da mediação cultural como ato educativo formal ou não formal; a mediação cultural como ato pedagógico, independente de quem seja o mediador, um docente, bibliotecário, um pai de família, promotor de leitura, etc. Existe na mediação cultural uma espécie de acompanhamento, de escuta no conhecimento, na aprendizagem e na relação com os objetos culturais: obras artísticas, música, leitura, escrita, oralidade; onde se pretende estabelecer um diálogo gerador de sentidos, um terreno de construção e transformação dos contextos, isso também é explicado pela politização imersa no ato de mediar, a sensibilidade que se procura gerar para fortalecer os laços sociais.

A tarefa do mediador e o compromisso que o exercício de mediação exige não é algo simples. É necessário conhecer os contextos, as experiências subjetivas, os vínculos afetivos. Saber estabelecer um diálogo sensível e aberto, uma relação de ensino e aprendizagem de mão-dupla. Um interesse profundo em instigar, por gerar no outro inquietudes, dúvidas, questionamentos. Por tentar mobilizar o outro em seu próprio território. Uma tarefa necessária nestes tempos e em qualquer outro, procurar vínculos consigo mesmo e com o mundo que habitamos.

## Referências

- ALMEIDA, M. A. *Mediação cultural e da informação: considerações socioculturais e políticas em torno de um conceito*. In: Encontro Nacional De Pesquisa Em Ciência Da Informação, 8., Salvador. Anais. Salvador: ANCIB. 2007. [Http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--212.pdf](http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--212.pdf).
- ALMEIDA, M. A. Mediações da cultura e da informação: perspectivas sociais, políticas e epistemológicas. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, 1(1). 1-23. 2008. [Https://brapci.inf.br/index.php/res/v/119328](https://brapci.inf.br/index.php/res/v/119328).
- ÁLVAREZ, D. *Una región de lectores que crece*. Bogotá: CER- LALC. UNESCO. 2014.
- ÁLVAREZ, D. y NARANJO, E. *Exploración de las relaciones entre la lectura, formación ciudadana y cultura política: una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de las escuelas de animación juvenil*, Medellín. Medellín: Universidad de Antioquia. 2003.
- ARÉVALO, J. El patrimonio como representación colectiva: la intangibilidad de los bienes culturales. *Andes*, 23(2). 155-176. 2012. [Https://biblat.unam.mx/es/revista/andes-salta/articulo/el-patrimonio-como-representacion-colectiva-la-intangibilidad-de-los-bienes-culturales](https://biblat.unam.mx/es/revista/andes-salta/articulo/el-patrimonio-como-representacion-colectiva-la-intangibilidad-de-los-bienes-culturales).
- CAMPOS, E. y VERGUEIRO W. A prática da gestão participativa em espaços de acesso à informação o caso das bibliotecas públicas e das bibliotecas comunitárias. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1). 241-255. 2010. [Https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/6289](https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/6289).
- DUQUE, N. y MAZÓN, V. Revisión y análisis documental para estado del arte: Bibliotecas y desigualdad social. *Anales de documentación*, 21(1), p. 1-20. 2018. doi: [Http://dx.doi.org/10.6018/ana-lesdoc.21.1.289021](http://dx.doi.org/10.6018/ana-lesdoc.21.1.289021).
- GOMES, H. A biblioteca pública e os domínios da memória, da mediação e da identidade social. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 19. 151 – 163. [Https://doi.org/10.1590/1981-5344/2264](https://doi.org/10.1590/1981-5344/2264). 2014.
- KUPIEC, A., NEITZEL, A. y CARVALHO, C. A mediação cultural e o processo de humanização do homem. *Antares: Letras e Humanidades*, 6(11). 163-177. 2014. [Http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/2565/1669](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/2565/1669).

NOGUEIRA DE BORBA, A. *Mediação Cultural em Bibliotecas*. (Tesis de maestría, Univali). 2016. [Http://siaibib01.univali.br/pdf/Ade-neri%20Nogueira%20de%20Borba.pdf](http://siaibib01.univali.br/pdf/Ade-neri%20Nogueira%20de%20Borba.pdf).

OLIVEIRA, M. J. S.; WILNER, R. *O mediador cultural como profissional reflexivo e o seu campo de formação*. En: Salcedo, D. A. *Mediação cultural*. São Carlos: Pedro & João Editores. 2016.

OLIVEIRA, N. & CARVALHO, J. L. *Mediação no Campo da Ciência da Informação*. *Folha de Rosto: revista de biblioteconomia e ciência da informação*, 1(1). 64-74. 2015. [Http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/51882](http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/51882).

PASCHOAL, S. B. N. *Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularização*. *Dissertação* (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. A mediação cultural como categoria autônoma. *Informação & Informação*, 19(2). 1-22. 2014. [Http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992).

RASTELI, A. & CALDAS, R. F. Percepções sobre a mediação cultural em bibliotecas na literatura nacional e estrangeira. *Transinformação*, 29(2), p. 151-161. 2017. [Https://doi.org/10.1590/2318-0889201700200003](https://doi.org/10.1590/2318-0889201700200003).

RASTELI, A. y CALDAS, R. F. *Mediação cultural em bibliotecas: contribuições conceituais*. *Mediação, Circulação e Apropriação da Informação*. XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, João Pessoa, Brasil. 2015. [Http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000017591/4d0ee9cc4956de4cd9493977fe-4bae9f](http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000017591/4d0ee9cc4956de4cd9493977fe-4bae9f)

RASTELI, A. y CAVALCANTE, L. *Mediação cultural e apropriação da informação em bibliotecas públicas*. *Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 19(39).43-58. 2014. [Https://doi.org/10.5007/1518-2924.2014v19n39p43](https://doi.org/10.5007/1518-2924.2014v19n39p43)

SOUZA, A. H. V. y SANTOS, V. R. dos. Educação para o patrimônio: mediação cultural na perspectiva dos museus e bibliotecas: uma experiência interdisciplinar na ciência da informação. *Múltiplos Olhares Em Ciência Da Informação*, 2(2). 2014. [Https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/16945](https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/16945).

VARELA, A. & ABREU, M. Espacios de significación y re- presentación de las teorías cognitivas, de la mediación y de la multirreferencialidad en el proceso de alfabetización hacia el acceso al conocimiento. *Ciencias de la información*, 40(3). 23-34. 2009. [Https://www.redalyc.org/pdf/1814/181421561003.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/1814/181421561003.pdf).

O projeto Vivendo Livros contou com o trabalhos fundamental e todas e todos são coautores dos resultados apresentados neste livro:

IVONETE BORNE, VIVIANA TALIA APRIGIO AMARO, NAUANI  
ALESSANDRA MEDEIROS, ANYIE LORENA CAJAMARCA TORRES,  
EDWIN ALEXANDER SANABRIA OSPINA, LUANA VALQUIRIA  
MILKEWICZ PANCHINIAK, DANIEL GUILLERMO GORDILLO  
SANCHEZ e LAIS DIAS DE FARIAS



# CLUBE DE LEITURA: PROPOSTA PARA UMA ESCOLA DO CAMPO

MARIANA CORTEZ

## Introdução

O Projeto de pesquisa-ação *Vivendo livros latino-americanos na Tríplice fronteira* teve início em 2014. Inicialmente, seu objetivo foi conhecer os espaços destinados aos livros nas escolas públicas da tríplice fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai) e entender qual era a prática de leitura proposta pelos docentes. Para isso, foram coletados registros fotográficos dos espaços e depoimentos dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa amostragem tornou-se um mapeamento da situação da biblioteca (ou sala de leitura) e das práticas docentes de 4 escolas de cada uma das cidades da referida fronteira. Posteriormente a esta etapa, foi possível traçar novos objetivos e selecionar as escolas que fariam parte do Projeto: Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antonio Sampaio (Foz do Iguaçu), Escuela 722 — Eduardo Horacio Arrabal (Puerto Iguazú) e Escuela 2979 — San Agustín (Ciudad del Este). O principal objetivo, a partir de então, foi verificar se a estruturação de uma biblioteca alteraria a relação dos docentes e discentes com a leitura literária e, para tanto, foram propostas atividades de mediação de leitura.

Apresentamos neste capítulo a experiência do *Clube de Leitura Estrela Verde do Campo* proposto na Escola Municipal do Campo Brigadeiro Antonio Sampaio (EMCBAS) com 13 estudantes de 8 a 14 anos (do 3º. ao 5º. ano) com o propósito de refletir sobre a ação como uma possibilidade de mediação de leitura com vistas a proporcionar aos seus membros um espaço para a troca de saberes e de afetos, conforme orientam os capítulos 1 e 3 deste livro.

Para tanto, o entorno rural em que está inserida a escola e os atores que a constituem serão brevemente descritos, pois é significativo pensar sobre Foz do Iguaçu em particular como uma cidade fronteiriça e sobre a escola como um estabelecimento em

contexto de campo. A referida cidade paranaense faz divisa com Puerto Iguazú (Argentina) e Ciudad del Este (Paraguai), formando a tríplice fronteira. Por seus atrativos turísticos e comerciais é um notável espaço de trânsitos: visitantes, comerciantes e imigrantes. A tríplice fronteira também é a terra do povo indígena Guarani. Inclusive, muitos dos territórios que outrora eram dos índios, hoje fazem parte do circuito turístico e de atividades comerciais.

A EMCBAS está localizada na zona rural do município de Foz do Iguaçu, no limite com o município de Santa Terezinha de Itaipu. Ela pertence ao Programa “Escolas de Campo”, por ser de pequeno porte e estar distante 30,7 km do centro urbano, além de ser um território pouco populoso. Por meio do trabalho etnográfico na zona (onde a equipe Projeto trabalhou 1 ou 2 vezes por semana), percebe-se que, dada a proeminência dos monocultivos (soja e milho), os habitantes conservam estoicamente as chácaras e as práticas de agricultura familiar. A baixa renda da comunidade local aliada às condições de trabalho que geram instabilidade promove uma mobilidade constante entre os países que compõem a região de fronteira.

Hoje a escola tem aproximadamente 40 alunos nos turnos matutino e vespertino. As salas de aula são multisseriadas e para cada uma delas, há uma professora responsável. A experiência apresentada neste capítulo teve como participantes estudantes do 3º ao 5º ano do ensino fundamental.

## **Caminhos teóricos**

A compreensão da literatura como mediadora da visibilização cultural do campo e da fronteira pode ser um exercício muito interessante para a área, visto que uma das características da mediação literária é a de promover práticas interculturais, conforme proposto neste livro e como as propostas por Colomer (2008):

De modo que continua siendo aconsejable un cierto estado de alerta de los mediadores en la defensa de la función de estructuración y arraigo cultural ejercida por la escuela, de la manera que frente a la “cultura de aeropuerto y supermercado”, tal como se ha contraatacado, frente a la desestructuración organizativa y de pertinencia de los individuos en nuestras sociedades, resulta beneficioso que la biblioteca escolar tenga en cuenta la cultura o culturas en las que se inscribe para seleccionar sus fondos (COLOMER, 2008, p. 397).

A leitura implica a produção e construção de sentidos, de “espaço de liberdade” (Petit, 2001, p. 109) e construção ou (re) construção da própria subjetividade: “leer o recurrir a bienes culturales diversos, para encontrarse a si mismo, para reconocerse, para construirse o reconstruirse, no es la misma experiencia que leer para olvidar o para distraerse” (Petit, 2001, p. 109), a isso acrescentam-se as próprias vivências como sujeitos de um território específico. Nesse processo, o sujeito se forma leitor em interação com o texto, com outros textos, com os outros em geral, a partir da sua própria história e de suas experiências de vida, também da possibilidade de desfrutar da história lida e compartilhada, expressando suas emoções e memórias.

Sobre a mediação de leitura pode-se dizer que, assim como defende Teresa Colomer em *Andar entre livros* (Colomer, 2005), o papel mais importante da formação literária é o de contribuir com a edificação de subjetividades, com isso, a literatura na infância pode ser uma chave para múltiplas possibilidades de enxergar o mundo em que se vive. Decorrente dessa experiência, é significativo recorrer à questão da subjetividade estudada pela psicanalista argentina Silvia Bleichmar (2010), em *El desmantelamiento de la Subjetividad — El estallido del yo*, para a autora, é importante compreender a concepção do “eu” em sociedade, do discurso que narra “o que eu sou” e “o que não sou”, e “o que devo ser” e “o que não devo ser”, o qual é construído a partir de interseções de desejos do “outro”, e não puramente do “eu” e também aponta para a ideia da construção de subjetividades nas próprias disputas internas,

De modo tal que el yo es una masa identitaria en sentido estricto, provista de enunciados que transmiten valores y deseos de manera compleja - lo cual lleva a sus desarmonías internas, a sus conflictos inconscientes, a sus situaciones dilemáticas (2010, p. 13).

O encontro com a leitura literária pode ser um espaço fecundo às possibilidades de fala e escuta e, portanto, da centralidade da subjetividade do leitor. Essa prática será nutrida pela literatura e como revela Candido, a expressão literária não corrompe, nem edifica, mas humaniza em sentido profundo (1988, p.176). Na esteira dessa reflexão, entende-se que a literatura em geral, e a infantil em particular, possa ser um meio para que as “desarmonías internas” Bleichmar (2010) ocorram, uma vez que, mandatos sociais recaem sobre os sujeitos desde seus primeiros movimentos, e que, por consequência,

carregam enunciados cheios de determinações, as quais vão dizer sobre quem ou o que se é socialmente. A voz social impositiva contrapõe-se às vozes internas e nessa tensão se revela a subjetividade.

A literatura, por não ser neutra, provoca e convoca à reflexão e desestabilização das ideias pré-estabelecidas e os conflitos inconscientes aparecem quando ela instaura sensivelmente uma situação ou cria a identificação com um personagem ou mesmo pela materialidade poética que imprime. Por isso, a literatura na infância também pode ser tão potencialmente modificadora de subjetividades e valores sociais, podendo assumir um caráter emancipador (Zilbermman, 1982).

Em Colomer (2005), encontramos a reflexão sobre as potencialidades da literatura infantil com especial destaque para a qualidade do deslocamento do sujeito, ou seja, por meio do material literário, o leitor transporta-se para outros espaços e outras concepções de mundo, nas palavras da autora:

A possibilidade de multiplicar ou expandir a experiência do leitor através da vivência dos personagens e a oportunidade de explorar a conduta humana de um modo compreensível. Como já foi dito em repetidas ocasiões, a literatura permite “ser outro sem deixar de ser o mesmo”, uma experiência que, como a do jogo, oferece ao mistério de permitir ser e não ser – ou ser mais de uma coisa – ao mesmo tempo. É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e as ações humanas (2005, p. 61).

Sendo assim, a tarefa do mediador de leitura é fundamental para que o primeiro contato entre o livro e o leitor ocorra de maneira positiva, engajada e verdadeira, que ele possa afetivamente convidar a criança à leitura dialogada e compartilhada. Colomer, em *El papel de la mediación en la formación de lectores*, pontua que as ações mais significativas para favorecer a mediação de leitura são: a) destinar recursos para aumentar a presença quantitativa e qualitativa dos livros no meio infantil; b) atender a formação leitora dos mediadores; c) incrementar a presença da leitura literária na escola (p. 16). A pesquisadora catalã destaca a importância da escola em seus estudos, e apesar da teórica referir-se ao contexto europeu, é pertinente destacar que também, ou principalmente, na América Latina, o contato com o livro está fundamentalmente na escola, tornando-se imprescindível como promotora da leitura. Entendemos então a escola e a relação mediador-professor-educando

como um encontro importante de ser tratado quando se reflete acerca da formação de leitores.

Entre inúmeros saberes necessários à prática educativa que Paulo Freire (2016) apresenta, em *Pedagogia da autonomia*, está o respeito à autonomia do ser-educando, aquilo que Bleichmar (2010) compreende, não especialmente na escola, como subjetividade. Freire em suas ponderações reflete sobre a incompletude do ser humano, assim esclarece sobre a necessidade do reconhecimento e da consciência do ser inacabado, do ser inconcluso e que, como consequência, deve-se ter respeito às construções subjetivas e às contradições dela decorrentes. Dessa maneira, o educador deve compreender-se como um ser em construção e em desconstrução constantemente, ou seja, ele não pode acreditar que detém todo conhecimento. Essa consciência de ser inacabado é condição para torná-los seres éticos, e a dialogicidade é o caminho fundamental para que educador e educando cresçam juntos, partindo de suas diferenças, como observa Duque Cardona no capítulo inicial deste livro.

Colomer (2005), na esteira dos ensinamentos de Freire, acrescenta que a leitura compartilhada é um processo de aprendizagem social e afetiva e que essa prática é a base da formação de leitores. Segundo a autora,

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referência e cumplicidades mútuas (2005, p. 143).

Partindo das perspectivas que envolvem a tarefa da mediação de leitura literária em voz alta e compartilhada, discute-se, mais detidamente, o clube de leitura que se propõe como uma prática de leitura coletiva que almeja construções de sentido no diálogo, por meio de negociação entre as subjetividades do grupo participante. Existem várias formas de conceber essa prática, por vezes com intuítos diferentes, mas em geral, o clube pode ser entendido como um espaço que “encoraja novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas em diálogo com os outros e com os livros” (Long apud Cosson, 1993, p. 194). As ações com leitura literária que se pretende podem ser aproximadas do ‘círculo de cultura’ que Paulo

Freire propôs em suas turmas de alfabetização nos anos 60. Em *Educação como prática da liberdade* (1991), Freire apresenta uma nova perspectiva sobre a ideia de sala de aula, na qual a prática pedagógica ocorre com a turma organizada em círculo, o que confere uma ordem contrária à posição hierárquica, na qual educadores ocupam posições sociais e com maior poder sobre os educandos. É sob uma linha horizontal que há, no lugar de um professor, um mediador já alfabetizado, alguém que se assume em um lugar de transformação, no qual se cria um ambiente para compartilhar conhecimentos, dúvidas, sempre por meio do contato com o outro. O mediador, nessa experiência, é um sujeito a mais no processo de conhecimento e (re) conhecimento mediado pela leitura literária.

O círculo de cultura, conforme proposto por Freire, indica que a educação está integrada à cultura do educando e também do mediador, e que é por meio da dialogicidade que se oportuniza o conhecimento, e não pelo artifício da imposição de saberes, como comumente ocorre nas salas de aula e nas bibliotecas escolares, como bem exposto nos primeiros capítulos deste livro.

Michele Petit corrobora os ensinamentos do educador brasileiro quando afirma que: “sin el otro, no hay sujeto”; “la relación es la base de la cultura”.

De acordo com as ideias expostas, o clube de leitura se propõe à escuta, ao diálogo e à troca de saberes e sentidos, por isso compreendemos que tem grande potencial de modificar estruturas sociais em comunidades com pouco acesso ao capital cultural e simbólico. Considera-se que o acesso às artes é fundamental para o processo de (re) conhecer as subjetividades, ao mesmo tempo em que é essencial para isso, no âmbito escolar, realizar um tipo de trabalho com a leitura (e as artes) que possibilite refletir sobre as relações, sobre os sentidos apreendidos no texto e sobre os sentidos construídos e reconstruídos pelos sujeitos sempre inseridos e pertencentes a sua comunidade, território.

## **Desenho da experiência**

Com o propósito de refletir sobre a proposta de um clube de leitura como possibilidade de mediação de leitura literária, foi proposto para as turmas multisseriadas de 3º a 5º anos da EMBAS, composta por 13 crianças de 8 a 14 anos um exercício de mediação de leitura literária. A atividade proposta teve início em 2018, vale

lembrar que o projeto *Vivendo livros* faz ações de mediação na escola desde 2014.

O livro escolhido para a atividade foi “A Bolsa Amarela” da escritora brasileira Lygia Bojunga Nunes, publicado em 1981, que recebeu, em 1982, o prêmio literário infantil Hans Christian Andersen. A escritora pelotense é reconhecida, nacional e mundialmente, pela criação de livros infantis e juvenis que tratam de conflitos da infância, de maneira a apresentar possíveis caminhos sensíveis para a expressão, simbolização e discussão desses impasses. A obra a ser lida pelo grupo foi escolhida pela equipe do projeto, e, posteriormente submetida à aprovação dos membros do clube que contava com a participação da professora da classe. Os critérios para a seleção de “A bolsa Amarela” se justificam, porque a narrativa possui as seguintes características: a) temática próxima às angústias vividas pelas crianças na faixa etária do grupo; b) trabalho sensível com a linguagem, uma vez que cria metáforas, analogias, simbolizações etc. e c) apesar da obra ter sido publicada pela primeira vez em 1981, as marcas de oralidade presentes na narração, em primeira pessoa, podem também aproximar o leitor em formação.

A princípio apenas três exemplares estavam disponíveis para as crianças, e para o restante foram distribuídas fotocópias dos capítulos. No decorrer da prática, foram adquiridos um exemplar para cada leitor, provenientes de doações e compra. Inicialmente, decidiu-se que a cada semana seria realizada a leitura de um ou dois capítulos do livro, caso um deles fosse muito curto. No segundo dia da experiência, sentiu-se a necessidade de nomear o clube. Desse modo, cada integrante do grupo teve a oportunidade de sugerir um nome. Essa dinâmica desenvolvida pelo projeto objetiva gerar dois efeitos: 1) o de pertencimento, as crianças se entenderiam como parte do grupo e com direito à fala; 2) a inserção no próprio espaço democrático de negociação. Ao final das discussões sobre as possibilidades e o processo de votação entre os participantes do clube, o nome escolhido pela maioria foi “Clube de Leitura Estrela Verde do Campo”, o qual possui alguns significados para o grupo: “Estrela” pelo fato de ser possível ver muitas estrelas no céu na região rural em que residem, “Verde” remete a cor predominante na paisagem que os rodeia (grama, pasto) e “do Campo” com o duplo sentido de referência ao próprio lugar geográfico, bem como de referir-se à escola “do campo”.

As leituras compartilhadas e em voz alta dos capítulos foram realizadas na escola, uma vez por semana, sempre às quartas-feiras.

Além da interrupção da leitura para a discussão de algum tema considerado interessante ou pelo leitor ou pelos mediadores, a equipe sempre propunha ações de estímulo à reflexão, à imaginação e procurava despertar o sentimento de afeto com as personagens, para que as crianças pudessem sentir-se participantes da história com o intuito de proporcionar maior envolvimento do leitor com a narrativa. Destacam-se algumas das experiências desenvolvidas: a criação de uma bolsa amarela coletiva, a qual possuía um pequeno bolso para cada criança; a confecção de bilhetes com o nome dos personagens, mas que foram produzidos pela equipe do projeto; a produção de cartas como resposta para as personagens; e colagens que retratavam os sentimentos dos leitores em relação ao processo de leitura da obra “A Bolsa Amarela”; entre outras.

## **Vozes em destaque**

Durante as ações de mediações foi possível identificar pelo menos três categorias de respostas dadas pelo grupo tanto ao processo de mediação como à compreensão da obra lida, que serão divididas da seguinte maneira: a) Identificação com a narrativa; b) A formação de leitores e c) Os reflexos da leitura. Na sequência, cada uma delas será descrita com o propósito de refletir sobre caminhos possíveis para a formação do leitor literário em um ambiente democrático e participativo como aquele proposto pela mediação de leitura em voz alta e compartilhada, em um modelo de Clube de leitura.

### **a) Identificação com a narrativa**

A identificação da criança com a narrativa faz com que ela se envolva com a história e dê continuidade à leitura. Na experiência proposta, identificou-se que as crianças do grupo se envolviam mais quando os capítulos eram mais curtos devido a possibilidade de leitura com começo, meio e fim. Além disso, foi possível perceber como, a partir das vivências da personagem e da identificação do leitor com a história contada, a discussão se tornava fundamental para a exposição das ideias, das angústias, das incompreensões, dos questionamentos e das reflexões.

Na narrativa de Bojunga, a personagem Raquel tinha três grandes vontades que eram guardadas em uma bolsa amarela, são elas: ser grande, ser menino e ser escritora. Já na leitura do primeiro

capítulo, as crianças se identificaram com as angústias e frustrações que geraram as vontades de Raquel, talvez porque, muitas vezes, na mesma faixa etária dos membros do clube, as dúvidas e impasses eram similares, por exemplo, a vontade de ser menino (por parte das meninas), a vontade de querer fugir de casa, o desejo de ser compreendido, ouvido e respeitado pelos adultos. Algumas respostas revelam esses anseios: “as meninas não têm os mesmos direitos que os piá (sic)”, já um dos garotos comentou “como a mulher vai cuidar da casa?”, na sequência, por outro, quando ouviram a colega dizer que gostaria de ser um menino. Assim, percebeu-se que eles se reconheceram na narrativa de Bojunga e suas falas evidenciaram a percepção da criança sobre o mundo, onde ela se sente incompreendida pelos adultos e frustrada quando suas demandas não são atendidas, logo, seu maior desejo é crescer para ter autonomia e ser respeitada.

Durante outra interlocução, os leitores apontaram quais são as estratégias de “imposição da autoridade” que sofrem, como, o “olhar feio” dos pais ou a expressão: “depois a gente conversa em casa”, ou seja, formas de agir que são admitidas como códigos sociais e que muitas vezes as crianças entendem como uma fórmula pronta e não tem a possibilidade de se contrapor. Raquel, por exemplo, vivia em sua casa a repressão e a incompreensão por parte tanto dos adultos como dos irmãos mais velhos e quase sempre era repreendida por um “lá em casa a gente conversa”.

Apesar da dificuldade de enfrentamento das ações costumeiras dos adultos, a turma ria principalmente porque se identificava com a situação. O riso tornou a conversa livre para que cada membro do grupo pudesse expor como era em sua casa e como os pais o repreendia. O humor como qualidade literária rapidamente foi percebido pelos membros do grupo como uma das características da linguagem da autora.

Ficou visível nos outros encontros, foi a vontade que os alunos tinham de serem grandes, independentes e ter autonomia para fazer o que quisessem. Esse anseio de serem livres, contudo, não descartava as consequências que a liberdade exigiria deles como maior responsabilidade, ganhar seu próprio dinheiro, cuidar da casa, da roça etc. É importante salientar que as crianças da zona rural já têm suas obrigações com a granja, com o trato dos animais, bem como com a limpeza das casas. Entretanto, ficaram assustados com a ideia de independência e esse tema foi amplamente debatido por eles.

Outro ponto de identificação das crianças com a narrativa da vida de Raquel, que havia deixado o campo para viver na cidade, em um apartamento. Quando os mediadores questionaram sobre o desejo deles de viver no campo ou na cidade a resposta foi unânime que o campo era melhor por dois motivos: pela liberdade (ir e vir e brincar), que na percepção deles não aconteceria da mesma forma na cidade, e pelo silêncio e tranquilidade que eles têm no lugar onde vivem. Por meio dos personagens Galo Rei (Afonso) e o Terrível, a narrativa trouxe à tona uma aproximação com o universo do campo.

O Galo Rei havia fugido do galinheiro, onde era oprimido por não pensar como os outros, para encontrar a Raquel na cidade. A partir dessa situação narrativa, as crianças estabeleceram diálogos sobre suas vivências. Eles relataram, por exemplo, que entre os seus animais de estimação estão galos e galinhas, também contaram sobre a limpeza do galinheiro e a alimentação dos animais. Um dos alunos inclusive em uma das cenas questionou, baseado em seu conhecimento prévio, o fato do Galo Rei ter venda nos olhos e afirmou que seria impossível, visto que quando os galos têm os olhos vendados eles apenas caminham para trás. Nesta interlocução foi possível notar que o referido aluno não estabeleceu o contrato de ficcionalidade, propondo uma reflexão a partir do seu conhecimento sobre o assunto.

Tais recortes das intervenções revelam que os espaços destinados à leitura em voz alta e compartilhada, especialmente no clube de leitura, propiciam a cumplicidade entre os membros do grupo graças às negociações de sentido e disponibilidade para expressar suas subjetividades, assim como certa cumplicidade com a própria narrativa que gera uma reflexão sobre si mesmo e sobre o outro. Evidenciar essas características da literatura propicia que os jovens leitores vivenciem a própria essência do material poético.

## **b) A formação de leitores**

A leitura em voz alta e compartilhada é uma possibilidade para negociação de sentidos, como já exposto. Ela pode ser entendida como uma oportunidade para perguntar sobre as dificuldades de compreensão do texto lido e como lugar para perguntar-se sobre a vida, sobre o mundo. Pode ser um momento para explorar as perguntas surgidas durante a conversa, reforçá-las, comentá-las, rechaçá-las, e aos poucos refletir sobre as perspectivas, os sonhos, os

desejos de cada um dos integrantes desse grupo. Tal prática fundamenta-se em Petit (2008) quando discute sobre a leitura transgressora e o papel do leitor

El lector sigue los pasos del héroe o de la heroína. Y lo íntimo, señalémoslo, tiene estrecha relación con lo lejano (...). Es este llamado de otro lugar, esta apertura a lo desconocido lo que despierta el deseo, la curiosidad, la interioridad. Hay así una extraña conjunción de desarraigo y del conocimiento de sí mismo (p. 134).

Para entender como o leitor se aproxima do objeto literário na busca por si mesmo, recorre-se à personagem Afonso, o Galo Rei, e especificamente sua relação com os outros galos que aparecem na história. O personagem é batizado com esse nome (Rei), porque o dono do galinheiro pretende que ele seja o Rei do lugar, ou seja, como único macho, ele deveria dominar e decidir o que e como as galinhas deveriam pensar. Contudo, Rei não aceita esse “mandato social” e entende que cada um tem o direito de pensar livremente. Depois de acompanhar a reflexão do personagem, a mediadora com o intuito de que as crianças refletissem sobre essa situação, perguntou: “O que vocês acham do posicionamento do Galo Rei? Pensar dá trabalho?”. E uma das crianças respondeu “Sim, hoje mesmo na prova...tivemos que ficar pensando e pensando”; na interlocução a mediadora acrescentou: “E aí vocês vão fazer igual as galinhas?”. “Sim” disse o grupo, e outro aluno, novo na turma, argumentou “É porque falta leitura”, “Não quer pensar?” a mediadora retrucou. “Sim.” “Hum... pra pensar temos que ler?” “Sim” todos eles responderam.

As reflexões revelam que as crianças entendem que o lugar para pensar é a escola e identificam o pensar como conteúdo escolar, porém uma delas, na contramão, afirma que o pensar demanda leitura e, neste caso, o exercício pode ser visto em sua dupla face: como objeto de ensino (busca de informações) e como objeto de fruição (próprio ao estímulo da imaginação e dos sentidos), já que ambos levam ao pensar seja por meio do ininteligível ou pelas vias da sensibilidade.

Ainda sobre a personificação dos galos, a mediadora perguntou “O que vocês acham das galinhas mandarem junto com os galos?”, conforme sugere o Galo Rei e uma das crianças afirmou “Os galos têm que mandar nas galinhas” e outra contestou “Não, não é assim. Por quê? Os homens não mandam nas mulheres”. Houve neste momento comentários dispersos e certa exaltação entre os participantes do

clube e novamente a mediadora interveio “O que seria necessário para que esta situação fosse diferente (homens e mulheres com os mesmos direitos)?”. Então, a mesma criança que contestou, respondeu “Seria todo mundo igual”. A partir dessa interação, foi muito significativo notar que o aluno transpôs a narrativa literária em relação aos direitos das galinhas para os direitos das mulheres, quando disse “Os homens não mandam nas mulheres”. Vale alertar para o fato de que a narrativa não tratava de homens e mulheres, mas sim de galos e galinhas. Desse exemplo de interlocução é possível extrair que os leitores em formação aos poucos se dão conta de uma das características da literatura (e da linguagem), a simbolização. Segundo Petit (2009)

E nossa sede de palavras, de elaboração simbólica, é tamanha que, com frequência, imaginamos assistir a esse retorno de um conhecimento sobre nós mesmos surgindo sabe-se lá de que estranhas fontes, redirecionando o texto lido a nosso bel-prazer, encontrando nele o que o autor nunca teria imaginado que havia colocado (p.134).

Dentre as funções da linguagem estão a de expressar subjetividades e a de criar mundos (Fiorin 2015), nesse caso, entende-se a literatura e o clube de leitura como espaços para o exercício da linguagem tanto em relação à expressão das subjetividades como em relação a sua habilidade de criar mundos (ficção) e a aproximação da criança a essa prática possibilita o reconhecimento da especificidade da literatura para simbolizar as angústias, vontades, idealizações do ser humano, e a narrativa de Bojunga favorece essas descobertas com suas metáforas, analogias, alegorias etc.

### **c) Os reflexos da leitura**

Com relação às respostas sobre o envolvimento do leitor durante a prática de mediação de leitura no formato de clube, foi possível perceber, como já apontamos, que as crianças expõem suas subjetividades. Além disso, essa proposta possibilitou o compartilhamento além dos muros da escola. Elas contaram que, uma hora ou outra, compartilharam suas experiências de leitura no clube, em suas casas. Também, por viverem em uma comunidade pequena, onde todos se conhecem e transitam entre as moradias, não foi raro

que um deles contasse algo do clube para mãe ou parente de algum colega. “A Bolsa Amarela” fez parte, durante todo o processo, do “sentido de vizinhança” na comunidade.

Vale lembrar que por ser uma escola do campo, a prática da oralidade sobrepõe-se à escrita nas relações interpessoais. O bairro se caracteriza por contatos orais: as conversas entre vizinhos, as histórias da comunidade, os avisos da escola quase sempre são transmitidos de boca em boca e em visita às casas dos estudantes.

Diante das características do bairro, notamos que os alunos têm pouco contato com as novas tecnologias e raramente fazem referências a programas de televisão. Elas são, portanto, pessoas que tem na narrativa sua forma de expressão e fabulação. Com isso, reforça-se que o impacto do clube de leitura em particular, mas da circulação de livros em geral, deve ultrapassar as fronteiras dos muros entre as instituições e as casas; merece, portanto, uma socialização dos saberes a cada contribuição, seja dos mediadores ou dos membros do clube, uma vez que convergem para a construção dessa comunidade leitora.

Por essa razão, uma das estratégias que o clube propiciou, inspirada pela própria história lida, foi retomar de alguma maneira, à “antiga” prática da troca de cartas. Na narrativa de Bojunga, talvez por ser de 1981, a personagem Raquel, quando angustiada e sem ter com quem compartilhar suas ideias, escreve cartas para amigos imaginários (André e Lorelaine). A partir dessa situação narrativa, a equipe do projeto começou, secretamente, a escrever cartas para as crianças em nome das personagens da história. O intuito da ação era envolver os membros do clube na trama de Bojunga e também exercitar a prática da escrita.

Decorrente dos mistérios da troca de cartas, os alunos compartilharam as mensagens dos bilhetes com seus familiares e com familiares de colegas. Um exemplo foi o caso de uma das crianças que relatou para mãe de um colega sua apreensão em relação a quem teria escrito aquela carta. Esse estudante ficou extremamente mobilizado com a carta que recebeu, a ponto de pedir insistentemente para que os colegas e os professores explicassem o que estava acontecendo, quem havia escrito para ele.

Nas primeiras vezes que um ou outro estudante recebia a carta assinada por um personagem (Raquel, Galo Rei, Terrível etc), o grupo insistia em saber quem havia feito isso, porém, depois de um tempo, essa não era mais uma questão, eles já haviam entrado no jogo da

ficção e não importava mais se era a própria equipe do projeto que tinha escrito em nome da personagem. Inclusive na finalização das atividades alguns disseram que sentiriam falta das cartas ou mesmo que as personagens não tinham respondido as cartas, que por iniciativa própria, tinham enviado a determinadas personagens.

Na conversa de fechamento da leitura da obra, o grupo refletiu sobre todo o processo e algumas respostas conduzem à conclusão de que a experiência oral descrita ofereceu a oportunidade de sua formação como leitor seja no envolvimento com a trama, seja no contato com os membros do clube. Na sequência, destacam-se algumas respostas que comprovam essas afirmações:

Aluno 1: sentiu orgulho por ter lido um livro tão grande, e se lembrou da carta que o Galo lhe escreveu, convidando-o para jogar bola, mas pensou: “jogar bola onde?” e achou isso muito engraçado, pois não sabia como o Galo o encontraria. Por meio dessa reflexão é interessante notar que o aluno estabeleceu um contrato leitor no processo, visto que se diverte por ter pensado que a personagem viria jogar bola com ele.

Aluno 2: Sentiu-se triste com uma passagem da história – “aquela em que o Afonso vai embora”. Esta passagem chamou muito a atenção do grupo e depois de interrogá-los sobre o porquê da sensibilidade com essa passagem, muitos revelaram que por conta da partida e também porque no livro havia uma ambiguidade entre a partida e a morte da personagem. Eles revelaram que não ter um final definido era estranho, porque é sempre bom saber o que realmente aconteceu. O estranhamento com a abertura narrativa, ou com a plurissignificação, torna-se também uma aprendizagem dos recursos próprios da linguagem literária, possibilitando a reflexão sobre a metalinguagem própria da aprendizagem da literatura na escola.

Aluno 3: Contou que ler em voz alta e compartilhar com os colegas, além de receber cartas das personagens, fez com que sentisse que os membros do clube e a obra formassem uma grande família. Essa afirmação certifica que a prática proposta propicia encontros afetivos e sensíveis, assim como o acolhimento da família.

## Considerações finais

A prática de compartilhar universos ficcionais pode proporcionar muita cumplicidade entre os envolvidos e estimular a interlocução de momentos, nos quais há o desejo perguntar, ou dão vontade de falar e, talvez, façam rir ou chorar e, sobretudo, é possível que por meio do contato com o “outro” constituir-se como sujeito (Petit, 2001; 2008; 2009). Esses momentos de reflexão e de emoção também ensejam a aproximação e revelam quem são os sujeitos da experiência de leitura literária.

A prática descrita no cerne do Projeto de *Vivendo livros latino-americanos na tríplice fronteira* abriu caminhos para acolher estudantes advindos de espaços alheios ao universo letrado. Assim, por meio do espaço destinados aos livros, das práticas de leitura e do empenho da equipe constituída pelos atores da universidade e membros da comunidade escolar, foi possível propiciar um ambiente favorável à troca de saberes e promover um espaço bibliotecário “outro”, a partir de uma perspectiva latino-americana.

A mediação de leitura literária desenvolvida em um clube de leitura e a leitura em voz alta e compartilhada criaram vínculos entre as crianças e a obra literária. Por meio deste encontro, procurou-se despertar a identificação, o acesso a um determinado capital cultural e a formação de uma comunidade leitora com o intuito de que escutando os outros, os membros do clube fossem (re)conhecendo-se.

Destacamos, por um lado a mudança de postura dos alunos em relação à conquista de espaços para a exposição de argumentos e organização de ideias e, de outro a compreensão do momento de leitura literária como um espaço para pensar sobre si e refletir sobre suas memórias e sentimentos. A experiência ainda confirmou a importância da valorização dos diferentes saberes e do compartilhamento de ideias na construção de sentidos.

No caso do Clube de Leitura “Estrela Verde do Campo”, não foi ensinado a ler ou a escrever, mas, por meio do contato com a literatura infantil em forma oral e escrita, desencadeou-se um processo de aquisição de linguagens para a formação de leitores participativos e atuantes.

## Referências

- BLEICHMAR, Silvia. El desmantelamiento de la subjetividad: Estallido del yo. Topia Editorial, ed.1. Buenos Aires, Argentina, 2010.
- CÂNDIDO, A. O Direito à Literatura. In: Vários Escritos. 4ed. São Paulo/ Rio de Janeiro, Duas Cidades/ Ouro sobre Azul, 2004, pp. 169-91.
- COLOMER, T. La constitución de acervos. In: Rius, E, Halfon, D & Lizarazu, R (Coord.). Bibliotecas y Escuelas: *retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México, Editorial Océano, 2008.
- \_\_\_\_\_. Andar entre livros. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo, ed. 1, 2007.
- \_\_\_\_\_. El espacio da la mediación cultural. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1 ed. – 2005.
- COSSON, Rildo. Círculos de Leitura e Letramento Literário. São Paulo: Editora Contexto, ed.1, 2017.
- FIORIN, J. Lingüística? Que é isso? São Paulo, Editora Contexto, 2015.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed.62, 2016.
- PETIT, M. A arte de ler como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora. 34, 2009.
- \_\_\_\_\_. Lecturas del espacio intimo al espacio publico. Traducción Miguel Paleo, Malou Paleo, Diana Luz Sánchez, Bosques del pedregal, 2001.
- \_\_\_\_\_. “Un espacio de encuentros singulares: voces de lectores y bibliotecarios. Rius, E, Halfon, D & Lizarazu, R (Coord.). Bibliotecas y Escuelas: *retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México, Editorial Océano, 2008.
- TODOROV, T. A literatura em perigo. Rio de Janeiro. Editora Difel, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na escola. 2ª edição. São Paulo: Global Editora, 1982

# A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA EM CONTEXTOS PLURILÍNGUES

MARIANA CORTEZ  
VIVIANA TALIA APRIGIO

O presente capítulo apresenta um relato de experiência e se vincula ao projeto *Vivendo Livros Latino-Americanos na Tríplice Fronteira* que tem por objetivo, como já apresentado no capítulo anterior, verificar se um espaço estruturado para a biblioteca escolar altera a relação de professores e alunos com a leitura literária.

O propósito dessa reflexão é indagar sobre os impasses e as possibilidades de promover a leitura em voz alta e compartilhada entre participantes advindo de territórios sociais, linguísticos e culturais diversos. Mais especificamente, analisamos uma prática de mediação de leitura literária desenvolvida com 13 estudantes de 11 a 14 anos do 6º ano do ensino fundamental em uma escola urbana periférica de Ciudad del Este, Paraguai. Destacamos este exercício, porque durante o processo de interlocução sobre a narrativa literária houve um momento de tensão entre o mediador e os estudantes bilíngues (espanhol e guarani). As crianças, logo no primeiro encontro, questionaram o porquê de a mediação não poder ocorrer na língua materna deles, o guarani. Este diálogo entre o grupo foi filmado e, posteriormente, transcrito, analisado e confrontado com o relato etnográfico produzido pelos mediadores, que identificaram a afirmação da língua guarani (variante Jopará) e a assunção do papel de tradutor cultural por parte dos alunos que compunham aquele grupo. A fundamentação teórica que sustenta a proposição da experiência e análise dos dados é composta por Meliá (1992, 1997, 2012), Walsh (2005) e Duque (2014) e na reflexão de abertura neste livro.

## **Introdução**

Este capítulo pretende refletir sobre a prática de mediação de leitura literária realizada pelo projeto em contexto plurilíngue, com o

propósito de discutir sobre a assimetria entre participantes advindos de território sociais e linguísticos diversos e ainda, sobre a possibilidade de promover a leitura em voz alta e compartilhada, a partir do entendimento da literatura como potencializadora do debate sensível e democrático neste ambiente. A experiência foi realizada por mediadores de leitura, grupo de estudantes falantes de português e espanhol, em Ciudad del Este, Paraguai. Analisamos uma prática de mediação de leitura literária desenvolvida com 13 estudantes de 11 a 14 anos do 6º ano do ensino fundamental. Destaca-se este exercício em especial, pois durante o processo de interlocução sobre a narrativa proposta por uma equipe de mediadores conformada por grupo de estudantes universitários que tem como língua materna o português e como língua adicional o espanhol a crianças bilíngues (castelhano<sup>1</sup> e guarani<sup>1</sup>).

A reflexão se organiza da seguinte maneira: inicialmente apresentamos o referencial teórico que sustenta nossa discussão; em seguida, entendemos que era absolutamente necessário descrever o contexto socioeconômico e linguístico da comunidade escolar em questão e, finalmente, analisamos a experiência de mediação de leitura literária com vistas a compreender como é possível favorecer a leitura em voz alta e a conversa literária em ambientes plurilíngues, para a análise das conversas recorreremos aos pesquisadores Colomer (2005), Bajour (2001) e Cuesta (2013) no que se refere à mediação de leitura e Meliá (1992, 1997, 2012) que nos oferece caminhos para pensar sobre o bilinguismo em geral e sobre a realidade linguística do Paraguai, em particular.

## **Desafios de uma biblioteca intercultural**

Segundo o *Manifesto IFLA* (2006) por uma “Biblioteca Multicultural”, somos uma sociedade cada vez mais heterogênea, com índices de imigração internacional altíssimos que possibilita o trânsito e o encontro de pessoas de identidades diversas em todo o mundo. Esse fenômeno pode ter consequências como o apagamento de determinadas línguas/culturas, o não reconhecimento do “outro” como sujeito diverso, como o resultado de sociedades com pensamentos etnocentristas criados pelo sistema sociocultural ocidental. Isso é reforçado por meio de diversas formas: imagens da religião, da escola, do sistema de saúde, dos meios de comunicação etc.

Na América Latina a questão da imigração é relevante, contudo, o encontro cultural, desde que as regiões foram ocupadas pelos colonizadores, ocorre entre as culturas originárias e aquelas advindas do território europeu ou com os povos escravizados que involuntariamente migraram. Algumas regiões da América Latina têm especial atenção a essa questão, pois percebem a necessidade de promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, a fim de afrontar a discriminação, o racismo etc. Afirma-se a situação com o caso paraguaio, que tem o bilinguismo espanhol e guarani como sua marca identitária. A adoção de uma política linguística de oficialização do bilinguismo revela o reconhecimento da presença predominante do guarani no território e essa política linguística é muito discutida nos dados do Censo Nacional de Población y Vivienda de 2002<sup>1</sup>, realizados no Paraguai e expostos por Meliá (2010).

Diante deste cenário linguístico-cultural, a biblioteca escolar proposta pelo projeto *Vivendo livros latino-americanos na tríplice fronteira*, foi nomeada como Biblioteca Intercultural Mitã Arandú. Ela pretende desenvolver mediações de leitura literária que aproximem os sujeitos que a habitam. Para isso, faz-se necessário discutir sobre as perspectivas e as intenções de uma mediação intercultural para uma biblioteca intercultural. Ademais, intensifica-se a diversidade, porque a equipe de mediadores da experiência é composta por atores bilíngues, porém, oriundos de outros espaços linguístico-culturais latino-americanos (Colômbia, Argentina, Brasil, etc).

Para tanto, entendemos que o conceito base da interculturalidade é o de, não simplesmente “estar entre culturas”, mas estabelecer um intercâmbio entre essas culturas, em condições de igualdade. Segundo Walsh (2005) a interculturalidade poderia ser descrita como um processo permanente de

(...) relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (p. 4).

Nessa perspectiva, os problemas sociais como a desigualdade econômica, as diferenças políticas e os conflitos de poder não são deixados de lado, mas sim identificados e confrontados.

A biblioteca intercultural é um espaço profícuo para desenvolver as ideias debatidas por Walsh (2005), pois gera ambientes abertos ao

diálogo entre as diferentes culturas, seja por meio da presença física ou das ideias difundidas nos livros ou documentos e narrativas orais, como bem formulado por Duque Cardona no primeiro capítulo deste livro.

O *Manifiesto IFLA* (2006) afirma que todos os tipos de biblioteca devem “reflexionar, apoyar y promover la diversidad cultural y lingüística en los ámbitos locales, nacionales e internacionales, y de esta manera trabajar por el diálogo intercultural y una ciudadanía activa” (p.1), no entanto, muitas vezes o equipamento bibliotecário é entendido como depósito de conhecimento e informação. Para Duque (2014; 2021), as bibliotecas interculturais devem ser concebidas a partir da perspectiva Abya Ayala e deve contribuir a:

1. Animar la reflexión y toma de conciencia de la diversidad cultural y promover el diálogo entre diversos actores sociales.
2. Hacer de la biblioteca un resguardo para la tradición oral y el patrimonio cultural intangible. De este modo, la cultura oral y escrita podrán tejer otras posibilidades para formar lectores con diversidad de textos, lecturas y escrituras.
3. Propiciar la biblioteca como centro cultural para la inclusión y la participación de personas y grupos de diversos orígenes culturales.
4. Promover la coexistencia de diversas voces en un lugar donde se alberga la memoria (p. 13).

De acordo com a autora, observar e interagir com os sujeitos que frequentam a biblioteca pode auxiliar-nos a descobrir o “sinfín de posibilidades que hay en un espacio para el tejido entre comunidades” (Duque, 2014, p. 9). Para isso, são necessárias práticas específicas para a formação de leitores, nas quais haja um trabalho contínuo de conhecimento de si, para conhecer o outro

posibilitar transformaciones significativas en la biblioteca en relación con las funciones sociales que esta posibilita. Actuar desde la diversidad cultural y lingüística puede ser una oportunidad para que las bibliotecas sean espacios vivos para soñar y construir ciudad (Duque, 2014, p. 9).

Por isso, pensando na ideia de “un espacio vivo para soñar”, a biblioteca intercultural idealizada pelo projeto Vivendo livros, além de ser um ambiente organizado para o desfrute da literatura, pretende-se como um lugar para a reflexão compartilhada, em que os saberes serão compartilhados de forma democrática e solidária,

assim como proposto nos capítulos teóricos que introduzem a reflexão dos grupos de pesquisa envolvidos neste livro.

Acrescenta-se à discussão da biblioteca intercultural, a reflexão sobre a mediação de leitura literária, pautados por Colomer (2005), que entende o papel da mediação literária como uma possibilidade para a edificação de subjetividades. Com isso, a literatura pode ser um meio especialmente fértil para múltiplas possibilidades de ver, pensar e questionar o mundo em que se vive.

No entanto, não podemos esquecer que os estudos da autora estão inseridos no contexto europeu e que devemos refletir sobre como transportá-lo para o contexto latino-americano, o qual difere muito em questões sociais e econômicas. Consequentemente, as estruturas escolares, muitas vezes, são precárias, já que há falta saneamento básico, merendas gratuitas, livros literários e informativos, recursos audiovisuais e digitais. Nesse contexto, o desafio do projeto é estruturar um espaço acolhedor e propício ao debate, assim como aquele vislumbrado pelas diretrizes da biblioteca intercultural.

Nos contextos latino-americanos como é sabido, a escola, muitas vezes, é a única via de acesso à cultura letrada e, de forma bastante recorrente, houve a hegemonia do espanhol sobre as línguas originárias nesta instituição paraguaia. No entanto, na contracorrente, a literatura e a biblioteca escolar podem cumprir um papel importante na busca pela visibilização e valorização da língua materna da comunidade, com vistas a evitar a sobreposição de uma delas. Daly (2008) ressalta a necessidade de envolver a emoção e o afeto nesse processo:

La biblioteca escolar puede contribuir a crear con los textos una relación no solo cognitiva, sino también afectiva, emotiva. Acorde con esta idea, se leen en la biblioteca libros en los que niños y jóvenes se encuentran, libros que los sorprenden de la misma forma que la vida lo hace, que permiten aprender a ver la vida a través de ellos, libros que permiten diversidad de interacciones, unas veces apelando a la razón, otras a la emoción, que los sobresaltan, los hacen sobrecogerse, los atrapan, los hacen entrar en diálogo con el mundo (p.85).

O espaço bibliotecário é entendido, na mesma esteira de Daly, como ambiente de acolhimento do diverso, não apenas no que diz respeito ao conteúdo bibliográfico, mas, sobretudo, ao encontro humano presente nele.

Na mediação de leitura literária analisada, parte-se do desafio de colocar em diálogo estudantes e professores paraguaios bilíngues/plurilíngues (castelhano e guarani) e mediadores igualmente bilíngues/plurilíngues (espanhol língua materna de diferentes países, espanhol como língua adicional — estrangeira, português língua materna). Ressaltamos que, além do bilinguismo paraguaio, a escola está em um contexto de fronteira entre três países, nos quais a diversidade cultural e linguística é característica fundamental e a universidade de vinculação do projeto recebe estudantes de vários países latino-americanos, será em meio a esta diversidade que se propõe a experiência. O problema que instiga a pesquisa é refletir sobre a possibilidade de ações de mediações literárias nestes contextos diversos.

## **O território em revista**

A escola de ação do projeto pertence ao município de Ciudad del Este e está localizada no extremo leste do país às margens do Rio Paraná, a 327 km da capital do país, Asunción. Destaca-se que faz fronteira com Foz do Iguacu (Brasil) através da Ponte Internacional da Amizade, sobre o rio Paraná e com Puerto Iguazú, Argentina.

A cidade paraguaia caracteriza-se, principalmente, pelo comércio, apesar de nos últimos anos ter se desenvolvido também industrialmente. Assim, ela é reconhecida por ser uma das maiores zonas francas de livre comércio do mundo, recebendo, diariamente, muitos turistas, intitulados “sacoleiros”, principalmente brasileiros e argentinos, que cruzam a ponte, na maioria das vezes, a pé, para fazer compras de produtos para revenda (de eletrônicos a utensílios domésticos). Verifica-se ainda o trânsito de uma grande parte da população de Ciudad del Este, que cruza a fronteira todos os dias para trabalhar em Foz do Iguacu, assim como muitos brasileiros também atravessam a ponte em sentido inverso, para trabalhar na cidade vizinha. É importante destacar, além disso, que a cidade conta com uma grande população de imigrantes libaneses e taiwaneses. Em suas ruas as línguas que se escutam são: castelhano, guarani, português, libanês entre outras.

A escola em que realizamos a experiência está localizada no bairro San Agustín e recebe o mesmo nome. Embora esteja muito próxima ao centro comercial da cidade (cerca de 1,5 km), é uma região que surgiu de uma ocupação, por essa razão, a fixação de casas

ocorreu de forma desordenada em ruas íngremes e, em muitas delas, o acesso só é possível por meio de escadarias. Ali, as casas são de madeira e de alvenaria e as famílias são numerosas. Em virtude de o Estado ter pouca ação sobre o território, não há rede de esgoto e a maioria da população se obriga a descartar resíduos sólidos e líquidos no rio Acaraymi, que corta o bairro. Em razão disso, o bairro sofre com constantes inundações e, desde 2017, a ITAIPU Binacional<sup>1</sup> vem trabalhando em um projeto para obtenção de dados sobre a quantidade de famílias assentadas no bairro, e registro da situação social e econômica dos moradores, para assim criar um sistema de alerta sobre possíveis inundações.

Salienta-se que é uma população de baixa renda, as famílias vivem do trabalho, muitas vezes, informal, na zona de comércio da cidade, inclusive as crianças que estudam na escola. De acordo com os dados coletados, a partir de questionário<sup>1</sup> aplicado nos domicílios, foi possível verificar que, embora as casas sejam razoavelmente grandes em estrutura, vivem nelas de 5 a 9 pessoas, atestando a alta densidade populacional da região. Além disso, foi possível constatar que 45% dos entrevistados concluíram o ensino médio, apenas 13 o ensino superior e 40% o ensino básico. Esses dados evidenciam uma comunidade à margem das políticas públicas voltadas para questões de educação e saúde.

A descrição socioeconômica é importante para entender que os estudantes e professores que participam da comunidade escolar em que a ação se desenvolve também vivem nesse território.

## **O contato linguístico entre os participantes e a equipe no espaço escolar**

Com relação à questão linguística, o questionário aplicado nos domicílios do entorno escolar aponta que 54% dos participantes afirma falar guarani/jopará e castelhano, 18% apenas guarani/jopará, 13% apenas castelhano, e a mesma quantidade, 13%, afirma falar tanto castelhano quanto guarani e português. Vale lembrar que o Paraguai é um país oficialmente bilíngue — guarani e castelhano — desde 1992.

Essa diversidade linguística deriva de fatores históricos, culturais e sociais, conforme as discussões propostas por Meliá (1997) e Alcaine (2004) que indicam que a oficialização da língua

guarani não garante o seu prestígio, uma vez que tal língua não possui o mesmo status social que o castelhano, o qual representaria a possibilidade de ascensão social e “melhores oportunidades”. Os autores revelam, entretanto, que o guarani é identificado, no imaginário social, como a língua dos paraguaios, é ele que os diferencia dos demais e seu uso seria motivo de orgulho e preservação na comunidade.

Em termos de poder e solidariedade o castelhano é a língua que ocupa os espaços de poder — administrativo, educação, meios de comunicação, macroeconomia, etc. — e o guarani estaria reservado à solidariedade — âmbito familiar, afetivo, relação com os vizinhos, pequeno intercâmbio comercial, etc. (...) o guarani é também, a língua de identidade e coesão nacional, ainda que, em contradição, não tenha uma valorização prestigiosa para a ascensão social (Alcaine, 2004, p. 214).

Na mesma direção, o bilinguismo paraguaio é amplamente questionado pelo antropólogo Meliá (1997), que acredita que sua oficialização levou à imposição, na verdade, do castelhano sobre o guarani, já que a escola — importante agente de transformações ou de manutenções linguísticas — na medida em que escolariza a língua materna dos paraguaios, afasta-a deles, porque a língua estudada não é aquela falada nos espaços dos afetos, mas sim uma língua “estandarizada”. Ademais, os conteúdos escolares em geral são ministrados em castelhano e apenas na aula de guarani a língua tem espaço, sendo vista, por isso, como uma “língua difícil”, diferente daquela com a qual os paraguaios interagem no seu cotidiano.

Em consequência do quadro explicitado pelo estudioso, percebem-se alguns efeitos na configuração da língua guarani no território — nas zonas rurais sua presença é mais significativa que nos centros urbanos, e, nas classes altas, sua presença é mais restrita:

O bilinguismo claramente social do Paraguai pode-se caracterizar também, como bilinguismo rural-urbano. Porque, ainda que seja verdade que na capital do país se fala também o guarani, é cada dia mais claro a tendência que mostra as concentrações urbanas para o monolinguismo castelhano, enquanto no campo, a proporção de monolíngues em guarani alcança um índice elevadíssimo (Meliá, 1997, p. 46).

O autor condiciona essa situação a dados históricos e sociais, isto é, a língua guarani é “a fala dos pobres, dos excluídos”. Essa visão

impõe a hierarquização das línguas, caracterizando o fenômeno de diglossia, aquele no qual uma língua é superior a outra em determinado contexto, levando gradativamente ao seu apagamento.

A escola, no entanto, apresenta uma situação, verificada por meio das mediações de leitura e contato com os docentes, na qual, apesar de ser uma escola urbana, a língua do convívio e socialização é predominantemente a variante jopará. Essa se caracteriza como uma “mistura” entre o castelhano e o guarani, segundo estudos mais recentes sobre essa variante, ela poderia ser tanto um guarani com muita interferência do castelhano, como um castelhano intensamente penetrado pelo guarani. Além disso, ela depende totalmente do contexto do falante, da situação e do lugar ao qual o mesmo pertence, por isso, pode-se identificar múltiplas variantes da língua, mas que são pouco sistêmicas (regulares) como indica o antropólogo Meliá (1992).

Para justificar essa afirmação, analisamos duas situações: a primeira ocorreu logo depois da revitalização do espaço bibliotecário, tínhamos como proposta a criação de um acervo de narrativas orais em guarani que estaria disponível para os usuários da biblioteca. Fomos em busca de professores que pudessem gravar essas histórias, contudo, nosso contato com os profissionais da escola era ainda muito limitado, mas entendíamos a estratégia como forma de aproximação. Porém, em conversas com os docentes, percebemos uma certa resistência e um deles esclareceu: “Isso, vocês têm que pedir para o professor de guarani. Ele sabe falar bem, nós não”.

Como estávamos em contato inicial com eles, compreendemos as respostas como uma resistência à presença da Universidade no espaço escolar de um país vizinho; já a segunda, relaciona-se com a anterior, porque oferece caminhos para entendê-la de outra maneira: conversando com uma das docentes sobre um projeto futuro, em que convidaríamos os alunos do 6º ano para recontarem histórias em guarani, a professora explicou: “Olha, o guarani é muito difícil, vocês podem pedir para eles recontarem a história em jopará. Ninguém aqui na escola sabe bem o guarani, só o professor de guarani”.

Por meio dessas revelações, é possível compreender o valor linguístico que os docentes atribuem as duas línguas: guarani (oficial, diferente, “não acessível”) e o jopará (habitual, de uso). Entendemos que, na percepção desses docentes, a língua deles não é o guarani, mas sim uma língua não oficializada, “o jeito que eles falam é errado” e por isso, em certa medida, sentem vergonha dela. Existe, portanto, uma “terceira língua” em nossa relação e essa é a predominante nas interações na

comunidade — estudantes com estudantes, alunos com professores e professores com professores. Ou seja, há duas línguas oficiais castelhano e guarani e uma língua “marginal”, “mestiça”: o jopará.

Vale destacar que as crianças quase sempre têm consciência do uso contextual das línguas, pois interagem conosco, predominantemente, em espanhol. No entanto, nossas interlocuções, principalmente, a partir da perspectiva dos mediadores, tornam-se particularmente desafiadoras, porque a leitura em voz alta e a conversa literária, propostas como estratégias de mediação, exigem a escuta e, por meio da resposta dada é que se dá a construção coletiva do sentido.

Esse impasse foi explicitado em uma das mediações realizadas, quando crianças do 6º ano (11 a 14 anos) nos questionaram sobre nossa postura diante da língua materna deles. A situação se deu durante a conversa proposta depois da leitura de uma história em que os protagonistas, apesar de não falarem, buscam uma forma de conversar por meio da língua de sinais. A metáfora literária é transposta para a situação de mediação como se pretende demonstrar.

## **Encontro desafiador como uma possibilidade**

É importante salientar, que a escola não contava com um espaço reservado para a biblioteca escolar. Os livros estavam na sala do diretor, em caixas e em prateleiras empoeiradas. O acervo continha pouco ou quase nada de literatura infantil, alguns livros de literatura juvenil (a maioria deles é bilíngues, revelando a política educacional de promoção do Guarani como língua oficial). Ainda, nas salas de aula existia um espaço reservado para o cantinho da leitura, porém, sem livros. Em vez disso, são disponibilizados uma espécie de pôster encadernado, grande, com contos e imagens, enviados pelo estado, mas que aparentemente só são utilizados pela professora na hora de exigir leitura em voz alta dos estudantes.

Depois do diagnóstico realizado, iniciamos o trabalho de revitalização de uma sala oferecida pela direção para a futura biblioteca. Ela foi inaugurada, em maio de 2018, e recebeu o nome de *Biblioteca Intercultural Mitã Arandu*. Está em guarani, e significa “menino que pensa” ou “menino sábio” e foi pensada justamente com o intuito de promover o encontro que já percebíamos como desafiador.

Além do redesenho do ambiente bibliotecário, a proposta é desenvolver práticas de mediação de leitura literária de forma contínua por um longo período em encontros semanais. A mediação

proposta foi um primeiro contato com estudantes e, para tanto, escolhemos o livro ilustrado *Cosita Linda* (2008), de Anthony Browne. O autor inglês é considerado um dos mais importantes escritores e ilustradores contemporâneos de livros infantis. Em seus livros, o texto e a ilustração estabelecem uma relação de dependência para a construção do sentido da história.

Para justificar a opção de trabalho com os livros ilustrados contemporâneos, é importante evidenciar algumas qualidades desses objetos, que são muitas, entre elas: a intertextualidade, a multiplicidade de vozes, a metaficção e principalmente a “sinergia” entre palavra e imagem, que pode proporcionar aos alunos advindos de comunidades orais a aproximação com as narrativas escritas. Algumas experiências com as respostas de crianças aos livros ilustrados (Arizpe e Styles, 2002) descrevem suas práticas em outro contexto, no caso o europeu ou norte-americano com grupos de variadas origens étnicas e, particularmente esse aspecto das propostas investigadas fundamentou a escolha dos livros ilustrados como disparador das reflexões a partir da leitura em voz alta e compartilhada em ambientes plurilíngue. A ideia foi a transposição de uma experiência realizada em outro contexto, pois como a mediação transposta enfrentamos o desafio linguístico. Naquele espaço multiétnico em situações de imigração, os pesquisadores obtiveram resultados positivos no que diz respeito principalmente à possibilidade de acolhimento destes sujeitos leitores deslocados.

*Cosita Linda* (2008) foi inspirado na história real de uma gorila chamada Koko, que vivia em um laboratório e que aprendeu a usar a língua de sinais para se comunicar com os pesquisadores. Na narrativa de Browne, a história narrada é a de um gorila, que está sozinho e preso em um zoológico/laboratório. A construção discursiva do ambiente reproduz uma casa humana e não uma jaula, gerando o efeito de humanização das personagens. Na sequência, o gorila pede aos seus cuidadores um amigo e para efetivar a comunicação utiliza a língua de sinais. E é assim que a pequena gatinha Linda entra em sua vida. Rapidamente, eles se tornam amigos inseparáveis, que são capazes de tudo para continuarem juntos. Como é uma obra repleta de ambiguidades e possibilidades de reflexões éticas e sociais nos pareceu interessante discutir com eles temas como: a amizade, a mentira, as condições dos animais em laboratórios, em zoológicos etc. Ressaltamos que a questão da

conversa em língua de sinais não foi um tema que nos chamou especial atenção no momento do planejamento da mediação.

Durante o desenvolvimento da mediação de leitura, os estudantes chegaram à biblioteca e notamos que eles conversavam entre si em guarani/jopará. A mediadora começou a interlocução, apresentando a equipe, esclarecendo que somos da universidade. Ainda, destacou que ela fala em espanhol, porém como “língua estrangeira”, já que é falante de português e acrescenta que ela não fala nem entende o guarani. Os outros mediadores também se apresentam, informando o nome e de onde vem: dois estudantes são da Colômbia, uma é do Brasil, e uma, do Paraguai. Continuando, a mediadora pergunta se eles sabem onde fica a Colômbia, um dos alunos responde “en la frontera con Brasil”.

A leitura de *Cosita Linda* foi realizada com pausas feitas pela mediadora, a cada parada eram realizadas perguntas sobre a sequência narrativa e possível antecipação dos acontecimentos. A leitura transcorreu de forma tranquila, com a atenção de praticamente todos os estudantes, excetuando-se um grupo que se manteve um pouco resistente à história.

Quando finalizada a contação, a mediadora começou a perguntar a cada um por que lhes pareceu “linda” a história (fazendo um trocadilho com o nome do livro), os estudantes responderam monossilabicamente ou com frases curtas, “el gato”, “el gato cuando se puso fuerte” ou “me gustó la historia”, até que um dos estudantes deu uma resposta muito baixa e a mediadora pediu para que ele repetisse, pois ela não escutou. Ele repetiu e novamente ela não entendeu. Na terceira vez, há a compreensão, e todos dão risada. Então, ela diz:

M- Hay que tener paciencia con nosotros porque a nosotros nos cuesta (entender el español).

Neste momento, outro estudante falou algo em guarani para o estudante que havia falado baixo. A mediadora ficou, mais uma vez, sem entender, então outra estudante fez a tradução para ela.

E1- Hablale en guarani, dice (o estudante).

M- Es peor. - responde a mediadora. - ¿Cómo nos vamos a entender si ustedes hablan en guarani? - pergunta.

E2- No sé, ‘entende’ - diz o primeiro, quem havia iniciado a interação em guarani.

Ou seja, ele esperava que de alguma forma, ela aprendesse ou se esforçasse para que a mediação pudesse ocorrer. A partir desse momento, uma parte dos estudantes, que eram mais velhos e estavam prestando menos atenção à mediação, começou a tentar se comunicar em guarani com a mediadora, já a outra parte dos estudantes, que estava mais calma e concentrada, tentou mediar a situação, com a tradução das frases em guarani. Parece que havia, por parte de um grupo um desafio, uma certa imposição de condições para a continuidade do diálogo. Primeiramente, a mediadora ficou em silêncio, logo disse que se continuassem, começaria a falar na língua de sinais com eles, talvez numa tentativa de trazer de volta assuntos relacionados ao livro para a conversa.

Por meio desse diálogo travado, é possível entender que a resistência própria ao adolescente em relação ao adulto se dá por meio da língua. Eles claramente têm consciência do poder linguístico e “jogam” com isso. Aquilo que é absolutamente normal no espaço escolar, qual seja, o jogo de forças entre o adulto (autoridade) e o jovem, é reproduzido na questão linguística. Dito isso, é possível inferir, neste caso, que não existe “vergonha” ou negação da língua materna, muito pelo contrário, há ciência de que se queremos conversar, o interlocutor também deverá adaptar-se à cultura de recepção. Como também é habitual, uma parte do grupo quer apaziguar a situação e tornarem-se tradutores: não convencem os colegas a falar em castelhano, mas procuram facilitar a comunicação traduzindo a fala dos companheiros.

Sem resolver a tensão e lamentando o ocorrido, a mediadora encerrou a prática, afirmando que queria ter conversado mais com todos sobre a história: se eles gostaram ou não, quais partes lhes interessaram mais, porém a troca não se estabeleceu nesse contato inicial. A língua tornou-se, portanto, um trunfo na negociação das relações de poder e demandando uma reflexão por parte dos mediadores que diferentemente do contexto de migração, o espaço de fronteira e as questões de poder nela implicadas exigem uma aproximação mais negociada e menos impositiva do ponto de vista linguístico.

## **Considerações finais**

Este artigo apresentou uma reflexão sobre a prática de mediação de leitura literária em contexto plurilíngue com o objetivo de discutir sobre o “encontro desafiador” entre participantes advindos de

territórios sociais e linguísticos diversos e sobre a possibilidade de promover a leitura em voz alta e compartilhada, a partir do entendimento da literatura como potencializadora do debate sensível e democrático neste ambiente.

Inicialmente, entendemos a necessidade de conhecer o contexto (socioeconômico e linguístico) e identificamos que esses dados quantitativos nos dão alguns elementos para o reconhecimento da comunidade escolar, contudo a situação linguística só foi totalmente reconhecida quando houve um aprofundamento nas relações seja com os docentes ou com os discentes. Decorrente disso, podemos afirmar que a mediação intercultural em contextos plurilíngues apenas se viabiliza quando há uma aproximação, aprofundamento das relações entre os participantes da experiência. Foi possível perceber ainda que em uma situação em que os atores não estão vulneráveis, diferentemente daquele caso em que a experiência aconteceu com crianças imigrantes, o encontro será mais tensionado e, pelo menos no caso analisado, será necessário um contrato inicial em que as partes dialoguem e se aproximem com confiança para que o encontro se concretize.

Assim sendo, por meio das análises que foram apresentadas, constatou-se a importância de dar continuidade ao trabalho que realizamos na ESA, visando dar visibilidade e voz aos que habitam o espaço da biblioteca, principalmente valorizando a língua guarani e sua variante jopará. Por isso, nosso intuito é, a longo prazo, analisar e propor experiências de mediação em que as obras literárias promovam a sensibilização e, por meio, de negociações de sentido seja possível propiciar um ambiente aberto ao diálogo de ideias, em que cada um tenha o direito a expressar suas certezas, inquietudes e desejos. Diante disso, continuaremos investigando e buscando refletir sobre qual é o papel do mediador de leitura literária nesses espaços interculturais e, especialmente no contexto da biblioteca escolar onde a ação é realizada, (re)pensando nossa própria postura e gerando um ambiente de troca de saberes.

## Referências

ALCAINE, Azucena Palacios. Políticas Educativas en Paraguay: revisión y balance. Universidad Autónoma de Madrid. 2004. Disponível em: ([http://www.uam.es/personal\\_pdi/filoyletras/alcaine/Pol%EDticas.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/Pol%EDticas.pdf))

ARIZPE, Evelyn. Y SYTTLES, Morgan. (2002). "¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados". En *Literatura y vida: Revista Latinoamericana de lectura*, año 23, marzo de 2002.

BAJOUR, Cecília. "La conversación literaria como situación de enseñanza". *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. N° 282 - 2010. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-com> Acceso: 23 de setiembre de 2019.

CHAMBERS, Aidan. *Conversaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

\_\_\_\_\_. *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

COLOMER, T. *El espacio de la mediación cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1 ed. - 2005.

CUESTA, Carolina. "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". *Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, N°2 - 2013.

DALY, Patricia. "La biblioteca escolar y la formación lectora". *Revista Folios* (27), 2008.

DUQUE, Natalia; MARÍN, Carolina. *Entramado de voces: tejiendo bibliotecas interculturales*. Medellín: Secretaría de Cultura Ciudadana: Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra: Grupo de investigación Diverser, 2014.

IFLA, International Federation of Library Associations. *Manifiesto por la Biblioteca multicultural*. Disponible en: <https://archive.ifla.org/VII/s32/pub/MulticulturalLibraryManifesto-es.pdf>. Acceso: 23 de setiembre de 2019.

MELIÀ, Bartolomeu. "Invenção e construção do Guarani". *Ciência Hoje* 15 (86): 57-61, 1992.

\_\_\_\_\_. "Antropólogos y antropología en el Paraguay", in *Horizontes Antropológicos*. Vol. 7, No. 3, pp. 24-35, 1997

\_\_\_\_\_. *La interculturalidad y la farsa del bilingüismo*. abehache - ano 2 - n° 2 - 1º semestre 2012.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Lima, Perú. Ministerio de Educación, 2005.



# **IR e VIR: AÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA COM A ESCOLA**

MARIANA CORTEZ  
RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

## **Introdução**

Este capítulo pretende discutir práticas de leitura literária desenvolvidas pelo CELLIJ — Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” da FCT/UNESP, no estado de São Paulo, a partir de observações distanciadas de experiências levadas a cabo pela Universidade Estadual Paulista — campus Presidente Prudente em parceria com escolas municipais. Esta reflexão se une ao livro, pois as observações e estudo do referido espaço literário colaborou e ofereceu propostas metodológicas que alimentaram o projeto Vivendo Livros em consonância com as investigações epistemológicas indicadas pelas abordagens das ações colombianas com vistas ao desenvolvimento de bibliotecas a partir de novas perspectivas.

Nosso intuito, por ora, é refletir sobre as distinções entre promoção, animação e mediação na escola e no centro de estudos. O CELLIJ mantém parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente e Região (SEDUC), oferecendo duas propostas de atividades: turmas de escolas de Ensino Infantil e Fundamental visitam o espaço universitário e o movimento contrário, no qual os estudantes (bolsistas e voluntários) da Universidade, orientados pelas coordenadoras, vão até as escolas propor práticas de leitura literária.

Analisamos especialmente essas duas atividades: uma que visa apresentar o centro às crianças, sensibilizando-as por meio da contação de histórias e a outra em que a equipe vai até a instituição escolar com periodicidade e mantém vínculo com as crianças participantes. A reflexão se justifica pelo pressuposto de que cada uma das propostas cumpre um objetivo específico, possibilitando debater sobre as diferenças entre os conceitos de promoção,

animação e mediação de leitura, conforme os seguintes pesquisadores os definem, Colomer (2005, 2007, 2008), Cerrillo (2007) e Lazaro (2009), Munita (2014).

Para tanto, entendemos como fundamental, propor inicialmente, uma revisão sobre os conceitos de animação, promoção e mediação de leitura literária, os quais norteiam as análises; posteriormente, apresentamos o espaço, os objetivos e a justificativa do trabalho desenvolvido pelo CELLIJ; e, finalmente, duas práticas diferentes são descritas por meio da observação distanciada e do relato realizado posteriormente à ação com o propósito de problematizar os conceitos apresentados.

## **Promoção, animação e mediação de leitura**

O exercício habitual da leitura leva o sujeito ao desenvolvimento pessoal, facilita que ele compreenda o mundo e suas transformações, oferece instrumentos para a análise crítica e capacita para a comunicação em diferentes contextos. É importante pensar que apenas o acesso não garante a formação do leitor como aquele que se estrutura pela linguagem, concebendo novas formas de estar no mundo.

A fim de pensar o espaço de formação do leitor literário, começamos por revisitar os conceitos de promoção, animação e mediação, entendendo-os como propostas para a aproximação do leitor ao material literário.

Nesta perspectiva, teóricos como os citados anteriormente definem a promoção da leitura com um processo intencional e sistemático que abrange todo um conjunto de ações que vão desde o desenho de uma política institucional nacional específica até planos de ação concretos que incluem entre outras opções, as atividades de animação de leitura. Para tanto, seria necessário vincular demandas, objetivos, planos, recursos e resultados sociais, na tentativa não apenas de levar a fruição do material literário, mas de tornar a leitura uma prática acessível (física, emocional e intelectualmente) para qualquer cidadão, favorecendo e possibilitando o hábito leitor.

Assim sendo, a promoção da leitura é uma ação, ou conjunto de ações, que visa aproximar um indivíduo ou grupo da leitura, elevando-o a um nível mais alto de uso, de modo que seja assumido como uma ferramenta indispensável no exercício pleno da formação cidadã. Paiva (s/d), no verbete “Políticas Públicas de leitura literária”, explica que as políticas públicas,

(...) podem ser entendidas como a materialização do Estado, já que a sua formulação tem uma relação direta com o modelo de sociedade vigente ou a ser implantado. Em particular, são as políticas culturais e, sobretudo, educacionais que dão concretude e visibilidade ao modelo de sociedade a ser implantado pelo Estado, por meio de seus governos, sendo elas parte de um plano mais geral que visa ao desenvolvimento socioeconômico do país (Paiva, s/d).

As políticas públicas sobre formação de leitores se desenvolvem a partir de ações de promoção de leitura e destacamos que a biblioteca pública ou comunitária cumpre especial papel nessa proposição, já que por meio da promoção da leitura, pretende-se criar um ambiente propício para promover o hábito leitor e isso acontece colocando em circulação e oferecendo materiais de leitura de qualidade, em quantidade e diversidade suficiente, facilmente acessíveis a todos. A biblioteca escolar, por outro lado, pode ser parte de um plano amplo de promoção de leitura, contudo, ela terá uma característica singular, qual seja, um espaço regular, mediado e que visa, sobretudo, a aquisição de conhecimento e o texto literário torna-se objeto de ensino.

Entende-se, com isso, que a promoção de leitura é mais abrangente e que a animação é uma das práticas incentivadas por um plano de promoção. Pode-se dizer que, enquanto a animação é a ação destinada a aproximar o material literário de um indivíduo ou grupo, na busca do gosto pela leitura, a promoção pode ser entendida como uma ideia mais genérica que pretende articular relações de continuidade e coerência por meio de diferentes estratégias de ordem institucional. Lazaro (2009), ao pontuar a diferença entre promoção e animação de leitura, destaca que essas ideias se confundem. No entanto, afirma que as atividades de animação são um estímulo à experiência literária e que a promoção se impõe como uma política de incentivo à leitura.

Yepes Osorio (2001 apud Lazaro, 2009) define animação de leitura como uma ação que visa criar vínculo entre um material de leitura específico (livros ou contação de histórias) e um indivíduo ou grupo para criar o gosto pela leitura. Essa prática propõe atrair o leitor para as possibilidades que a literatura oferece: de imaginação, de jogo, de dramatização etc. Ela tem como objetivo estimular, compartilhar, transmitir o gosto pela literatura e para tanto busca um ambiente agradável, marcante e com propostas instigantes, em que os

interlocutores são mobilizados e as atividades funcionam como “isca” para seduzir e manter o interesse dos futuros leitores.

Diferenciam-se, no entanto, duas formas de animação: a ocasional e a contínua a serem desenvolvidas em espaços educativos. A ocasional é realizada esporadicamente e costumam ser muito chamativas e, por isso, dificilmente tornam-se rotineiras (CERRILLO, 2007). A contínua, por outro lado, depende do planejamento escolar e deve fazer parte das atividades curriculares sobretudo nos momentos de leitura silenciosa ou em voz alta, e alerta que ela “fideliza” o leitor, ou seja, tem maior possibilidade de desenvolver o hábito de leitura.

O autor relata experiências realizadas na escola ou em centros (bibliotecas, por exemplo), decorrente dessas ações podemos atribuir um sentido ao espaço, como lugar essencial para pensar a prática proposta, já que os centros culturais (bibliotecas) não têm a regularidade e as atividades não são, em geral, dirigidas, mas orientadas, “aconselhadas”, pois é um espaço de liberdade e autonomia que pode gerar o desejo, a curiosidade sobre o material literário. Já a escola, por suas características de rotina, torna-se fundamental no esforço de estimular o hábito de leitura, além de buscar desenvolver competências leitoras que propiciam a formação dos jovens. Contudo, cabe-nos perguntar se oferecer um espaço e apresentar o material literário à fruição, de fato contribuem com a formação do “hábito lector estable” (Cerrillo, 2007). Esta ideia de estabilidade, requer a reflexão acerca de práticas de leitura contínuas e duradouras que podem criar promover (formar) leitores assíduos, principalmente, se consideramos a ideia de comunidade leitora, partindo da proposta de Colomer, no capítulo “Ler com os outros”, em “Andar entre livros” (2007), quando ela afirma que:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (p. 143).

Posto isso, é importante recuperar o conceito de mediação de leitura para verificar se ele favorece a compreensão daquilo que os estudiosos pensam como animação contínua e duradoura.

A partir do final do século XX, a ideia de mediação começou a ser utilizada nas resoluções de conflitos que buscavam a orientação de um terceiro para mediar impasses entre outras duas pessoas. Da prática conciliatória, a proposta passou a ser utilizada como uma das estratégias de promoção de leitura e a terminologia se assentou bem a esta migração, já que o propósito do mediador literário é facilitar, aproximar a cultura letrada do sujeito alheio a ela. Ou seja, é imposta uma relação que exige trabalho para promover, iniciar, facilitar e acompanhar a formação do leitor literário. Munita (2014) argumenta de que não basta o acesso aos livros, como já afirmado anteriormente

sino que se debe trabajar también en las múltiples mediaciones que condicionan la práctica lectora. Mediaciones que, evidentemente, implican la puesta en contacto con personas facilitadoras en el proceso de aproximación a los textos (Munita, 2014, p. 41-42).

O pesquisador ressalta a necessidade da presença de um terceiro na relação (leitor – livro – mediador), para que o encontro ocorra de forma mais contínua, “estável”, conforme (Cerrillo, 2007). Seguimos com as reflexões de Munita quando ele indica que há duas direções para a prática de mediação, uma que se vincula aos materiais impressos e outra que estabelece o vínculo entre os participantes da mediação ou sessão de leitura (2014). A ideia de experiência defendida por Petit (2009) implica particularmente a literatura como potência humanizadora e como forma de estar e ser socialmente, corroborando a ideia defendida em relação a uma biblioteca intercultural, que propõem novos olhares para os contextos bibliotecários (Duque e Marín, 2014).

Compreendemos, então, que a mediação de leitura se distingue da promoção e da animação, na medida em que cria situações de leitura cuja intenção e finalidade são compartilhadas entre os sujeitos participantes, coloca em jogo a literatura e a escrita como forma de diálogo com a vida pessoal do leitor e com a vida sociocultural de sua comunidade e, finalmente, exige do mediador consciência e motivação, especialmente, porque falamos de uma prática cultural altamente valorizada, mas que, no entanto, tem pouca presença no cotidiano das comunidades vulnerabilizadas.

## **O CELLIJ**

No CELLIJ existem dois espaços para recepcionar os visitantes, a Biblioteca Infantil Prudente (BIP), que funciona como uma sala de leitura e empréstimos, com mais de cinco mil exemplares que incluem livros de diversos autores e formatos como: livro-brinquedo, livros de pano, *pop-up*, etc. E o anexo multiuso que é destinado às contações de história, sarais literários, dramatizações etc.

Na BIP, o acervo bibliográfico fica ao alcance das crianças em estantes baixas, e mesinhas são dispostas em pequenos círculos que favorecem a socialização da leitura. As paredes e mesas do espaço são coloridas, trazendo ao ambiente a ludicidade que é reforçada pelas ilustrações de obras infantis expostas e por uma decoração que identifica a temática da história contada naquele semestre. Além disso, uma das estantes é destinada a livros teóricos que versam sobre literatura infantil, ensino de literatura, letramento, biblioteca escolar dentre outros temas correlatos que estão à disposição da comunidade. A porta localizada no fundo da biblioteca, dá passagem para a secretaria onde ficam os arquivos, documentação, materiais e a responsável pelo gerenciamento de todas as atividades, bem como, uma auxiliar que atua na BIP três vezes por semana.

Semestralmente, de acordo com um tema escolhido pela equipe, que pode ser Circo, Cordel, Contos de fadas às Avestas, a sala é organizada ludicamente como meio de sensibilização dos visitantes para inferências sobre o assunto das atividades. Para cada uma das propostas realizadas, o espaço é remodelado, às vezes utilizando inclusive a parte externa do edifício, como será descrito posteriormente.

Em seu espaço, o CELLIJ desenvolve diversos projetos que resultam na acessibilidade a diferentes linguagens e tipos de leitura, atividades de contação de história, serviço de empréstimo de materiais e formação dos profissionais que atuam junto aos visitantes da biblioteca. No início do ano as escolas realizam o agendamento para conhecer o espaço. As visitas ocorrem em dois dias da semana, no período da manhã e da tarde.

### **Visita ao CELLIJ**

Uma das propostas de atividade promovida pelo CELLIJ consiste na abertura do centro para receber as escolas municipais da região.

Para entender essa prática, relatamos na sequência, por meio de observação distanciada, uma experiência desenvolvida por ela.

A equipe de alunos bolsistas e voluntários estava preparada para receber uma turma de aproximadamente 20 alunos do 3º ano de uma escola municipal de Presidente Prudente, que havia agendado a visita previamente. Os alunos chegaram no período da tarde, conforme o horário combinado e estavam acompanhados por duas docentes. Após a recepção, a equipe informou-lhes que participariam de atividades muito prazerosas e animadas, e que também teriam uma surpresa, mas para isso deveriam, inicialmente, equilibrar-se em um caminho feito com barbante no chão que os levaria a um ponto final desconhecido. Assim, criou-se a expectativa e sensibilização para o processo que viria a seguir.

Segundo a metodologia empregada nas práticas da equipe, este é o momento de aquecimento:

Numa sessão de contos, o aquecimento faz a ligação entre dois mundos e dois tempos. De um lado, o mundo da realidade física, concreta e tangível, onde o cotidiano tece nossa existência num tempo demarcado entre passado, presente e futuro. De outro lado, o mundo do maravilhoso, construído com a mesma substância dos sonhos, onde personagens surpreendentes nos levam a atravessar fronteiras além da realidade (Matos e Sorsy, 2007, p.128).

As crianças aceitaram o convite, concentraram-se muito e com facilidade entraram no jogo de imaginação proposto, abrindo caminhos ao “faz de conta”, tornando-se, neste instante, equilibristas. No final do caminho, encontraram uma bilheteria e receberam um ingresso para entrar no “corredor sensorial”, espaço preparado para reforçar a ideia da transição entre os “dois mundos”. Ali, um dos membros da equipe já as esperava e elas observavam todo o ambiente com muita atenção e curiosidade.

Na sequência, os alunos foram desafiados a pensar como poderiam relacionar as imagens que estavam em várias janelinhas feitas de papel. Não se furtaram ao desafio e disseram que era um circo. Através desta estratégia, o ambiente imaginário apresentado para eles foi tomando forma. Com isso, as crianças já muito animadas e preparadas passaram para outra sala decorada como um circo, com uma divisão clara entre o palco e a plateia. Como o espaço convidava, imediatamente, os alunos ocuparam o piso e começaram a explorar

objetos, cortinas e almofadas coloridas. Quando toda a turma chegou, o espetáculo começou.

A equipe neste momento já estava caracterizada com um elemento marcante de cada personagem da história que seria dramatizada. A obra escolhida para ser contada foi “O Circo”, de Ivan Zigg. É importante destacar que o CELLIJ tem como procedimento, estudar os textos, preparar um roteiro para a contação de história, confeccionar figurinos e elementos utilizados durante a atividade. Os bolsistas e voluntários que integram o grupo de contadores se preparam para a dramatização e se revezam nos papéis, para que todos possam viver cada um dos personagens da história, bem como possibilitar o atendimento de um maior número de escolas.

Na história de Zigg, há duas personagens importantes: o apresentador e o macaco, que rouba os objetos de trabalho dos artistas do circo. Cada uma das personagens se dirige ao público com seu problema: o mágico perdeu a cartola, o equilibrista perdeu a sombrinha e assim por diante. Em face do enigma proposto, as crianças são convocadas a solucionar o mistério e elas sabem, mas o apresentador não, que o macaco aparece arteiramente na porta com o respectivo adereço furtado.

Durante toda a interação, acompanhamos as crianças muito motivadas pela tarefa de revelar ao apresentador as artimanhas do macaco, mas a excitação foi tanta que o fio condutor narrativo se perdeu. Nesse caso, a dramatização se sobrepôs ao material literário e a caracterização dos personagens e as brincadeiras foram protagonistas. A encenação cumpriu o objetivo de estimular a participação das crianças e criar um ambiente de liberdade, favorecendo o espaço da fantasia, da imaginação e da cumplicidade necessárias para a próxima atividade. Destaca-se a importância de uma animação ocasional (CERRILLO, 2007) como essa, que visa promover experiências prazerosas nascidas do texto literário.

Enquanto a primeira história tratou de uma contação em simples narrativa, ou seja, a história foi narrada somente pela voz e a dramatização, a próxima contação foi feita com a utilização de um flanelógrafo. A partir da obra “Dona Zulmira vai ao circo”, de Blandina Franco e Jose Carlos Lollo, a mediadora estabeleceu outra relação com as crianças, pois calmamente se colocou ao lado do flanelógrafo e começou a contar com um tom de voz mais baixo, em ritmo mais lento e marcados por entonações que acompanhavam as emoções da narrativa. O silêncio e a concentração das crianças se estabeleceram e, atentamente, elas

acompanharam o desinteresse de Dona Zulmira com as atrações do circo. Cada um dos personagens que aparecia na história ia para o flanelógrafo, auxiliando a visualização do texto e a compreensão da narrativa. A história surpreende no final, pois o desinteresse de Dona Zulmira é substituído pela alegria de encontrar o neto, responsável pela limpeza do circo, e ela exclama: “Isso sim que é espetáculo!”.

Este livro é instigante, porque rompe com as expectativas das maravilhas do circo para recuperar o afeto familiar. O ritmo proposto pelas rimas, também ajuda a embalar a contação. No fim da narração, foi possível escutar um “ahhhh” das crianças. Quando a história finalizou, a contadora perguntou se eles gostaram e todos responderam que sim. Cada uma das práticas realizadas apresenta características literárias diferentes: enquanto a primeira explora os personagens e o jogo de enigma proposto, colocando a audiência como detetive na busca de pistas; a outra, traz a concentração da plateia, por meio de uma contação com ritmo e quebra de expectativa. Ambas as histórias surpreendem a plateia, uma por meio do enigma e a outra, através de outros recursos narrativos, neste caso, com uma construção complexa de personagem, já que Dona Zulmira inicialmente apresenta-se como uma idosa sem interesse para finalmente revelar onde está seu afeto e suas emoções.

Foi possível perceber que os alunos estavam muito mobilizados e prontos para a próxima atividade. O procedimento nesta prática foi diferente do anterior e isso demonstra que a proposta do CELLIJ é diversificar as vivências possíveis a partir da aproximação com os textos literários, explorando suas várias facetas.

As crianças, a seguir, foram convidadas a conhecer a BIP. Lá, sentaram-se nas cadeiras envolta das mesinhas e a auxiliar de biblioteca explicou o conceito, funcionamento e possibilidades de acesso à biblioteca. Nesta atividade, há o objetivo de promover o espaço bibliotecário e conseqüentemente à leitura, configuram-se como uma atividade de promoção, já que a biblioteca é aberta à comunidade e tem como missão dar acesso a livros infantis de forma contínua e permanente, ou seja, a BIP pretende que, por meio da visita das crianças, ela possa ser conhecida como espaço de leitura e possibilidades de formação leitora para a comunidade da cidade Presidente Prudente.

Para dar seqüência ao reconhecimento do ambiente, as crianças foram estimuladas a explorá-lo. A maioria delas se levantou e foi em direção aos livros, escolhendo os de sua preferência: observaram,

comentaram com os colegas, levaram para mesa e brincaram com eles. Foram poucos os que se concentram na leitura até porque como o tempo era curto o intuito estava centrado na apresentação e reconhecimentos das possibilidades da BIP.

Depois de alguns minutos, houve uma nova dinâmica, na qual foram distribuídas poesias e os alunos foram estimulados a identificar a qual personagem do circo aquele poema se referia e, quando finalizaram a descoberta, foram até um quadro em que as personagens estavam representadas pelas ilustrações do próprio livro. Há aqui outro tipo textual ofertado para a fruição, a obra “O circo mágico”, de Alexandre Brito, composta por poemas e ilustrações, de Eduardo Vieira da Cunha.

Finalmente, foi oferecida uma caixa surpresa (caixa preparada com um buraco ao meio, capaz de caber uma mão para puxar o que tem dentro) e uma das crianças foi escolhida para interagir, puxando um longo tecido que tinha em sua ponta uma cartinha de agradecimento da equipe. Assim, crianças e professoras se despediram. Esta última etapa constitui-se como uma finalização, que conforme Matos e Sorsy (2007, p. 152) explicam “[...] finalizar o conto é trazer os ouvintes de volta à terra firme, é lembrá-los de sua existência [...]”

Percebemos que a função das atividades desenvolvidas foi despertar o interesse das crianças a partir de vários estímulos: corredor sensorial, dramatização, contação com flanelógrafo, apresentação do espaço, leitura em voz alta, leitura autônoma e conexões palavra e imagem, assim caracterizando-se como animação ocasional, conforme os termos propostos por Cerrillo e no caso da BIP, a prática é a de promoção do espaço da biblioteca e incentivo a sua utilização.

Ambas as propostas são pontuais, isto é, não há continuidade e regularidade na aproximação das crianças ao livro, a fim de formar leitores literários que possam acionar estratégias de leitura. A menos que as crianças e suas famílias se tornem usuários da BIP. Por outro lado, destacamos que elas cumprem o papel de estímulo da leitura literária, fazendo com que as crianças percebam as possibilidades da literatura. O prazer que os meninos e meninas sentem ao serem estimulados pelas histórias podem levá-los a conversar em suas casas, a difundir a proposta e as possibilidades do CELLIJ e da BIP, funcionando como um agente na divulgação e cumprindo a função de elo entre a universidade e a comunidade.

## **CELLIJ na escola**

No caminho contrário à experiência anterior, a equipe do CELLIJ vai uma vez por semana às escolas de Ensino fundamental dos anos iniciais da cidade de Presidente Prudente e região. Elas manifestam interesse no começo do semestre letivo e são escolhidas para participarem de um projeto de contação durante todo o ano. Então, sob a orientação de coordenadoras do centro, alunos da UNESP, bolsistas e voluntários, vão às escolas desenvolver atividades de leitura, contação e organização da biblioteca escolar. Como a atividade é continuada, a cada semana uma nova história é preparada. Descrevemos na sequência, em observação distanciada, a prática de uma das bolsistas com turmas do 1º e 2º ano.

A escola municipal visitada tem uma biblioteca grande e bem organizada, com uma quantidade razoável de livros, aproximadamente 1000 exemplares, em sua maioria livros recebidos por programas governamentais. Nela, estão dispostas mesinhas e cadeiras para as crianças se sentarem durante as atividades, bastante similar a organização espacial da BIP. Na recepção, a mediadora demonstrou uma relação de proximidade com as gestoras e as docentes e, também, foi possível perceber o vínculo entre ela e as crianças.

Para as turmas de 1º ano foram escolhidos quatro poemas do livro “Boi da cara preta”, de Sérgio Caparelli e para cada um deles seria lançado um desafio com o propósito de sintetizar a leitura feita em voz alta. Já para os estudantes do 2º ano a atividade seria a continuidade da leitura de “O livro dos pontos de vista”, de Ricardo Azevedo, para qual foi proposta a leitura em voz alta com turno dividido entre os alunos. Destaca-se que, assim como nas atividades no CELLIJ, nesta há diversidade na tipologia de textos apresentada para as crianças.

Nas práticas propostas para as turmas de 1º ano, a mediadora fez um preâmbulo retomando a história narrada na semana anterior “O cuquedo”, de Clara Cunha e levou para as crianças um boneco da personagem que passou entre os alunos. Esta referência reforça a ideia de continuidade e vínculo entre a mediadora e as crianças e é uma maneira de reativar o repertório leitor do grupo.

Na sequência, a mediadora apresentou o livro de poemas “Boi da Cara Preta” e mostrou sua capa, imediatamente, as crianças de uma das turmas começaram a cantar “Boi da Cara Preta”, a conexão com a parlenda foi imediata. Os alunos desta turma estavam agitados, mas

ao mesmo tempo muito interessados e tentando chamar atenção para suas ideias e interagir com a mediadora. Ela leu os poemas “Bilhete do Senhor Grilo”, a partir do qual dialogaram sobre o que é um bilhete e qual é o problema que o grilo gerava para os outros animais, pode-se depreender que o objetivo da interlocução estava assentado na compreensão do poema. A leitura do poema “O rato roque” sugere uma brincadeira sonora com o som “roque, roque”, nesta experiência as crianças acompanharam a repetição de som, quase compondo uma leitura em jogral. Com relação à leitura do poema “Vaca Amarela”, foi proposto que os alunos memorassem parlendas com a mesma temática/personagem, decorrente da proposta foi possível criar um ambiente de confiança e muitas brincadeiras. Já quando foi lido o poema “Sapos inventores”, a mediadora, anteriormente, havia demonstrado insegurança com relação à dinâmica proposta porque a ideia inicial era que as crianças completassem as rimas, contudo a composição poética escolhida era bastante complexa, fugindo de rimas óbvias. A mediadora teve dificuldade para entender que não necessariamente as crianças pudessem sugerir outras rimas. Então ela preparou um cartaz com desenhos e palavras para apresentação do vocabulário previamente à leitura do poema. Entretanto, as crianças não seguiram a orientação do vocabulário apresentado e brincaram com as palavras durante a leitura.

Se por um lado a mediadora estava insegura com relação ao pedido da rima, sem defini-la anteriormente com os alunos; por outro, os alunos já conseguiram inferir para além do vocabulário com rimas prontas, o que surpreendeu a mediadora e fez com que a atividade tivesse sucesso.

Com a turma de 2º ano, a mediadora dispôs nas cadeiras alguns exemplares de “O livro dos pontos de vista”, para que, quando as crianças chegassem, já comesçassem a ler. Assim que os alunos se acomodaram na biblioteca, a mediadora retomou a história de Azevedo e eles indicaram em que parte da história estavam e o que tinha acontecido na narrativa até ali. A mediadora organizou a leitura de forma que todos tivessem oportunidade de ler. Começaram a leitura pela última fila de alunos e cada um tinha o compromisso de ler um pequeno trecho. Como são estudantes recém alfabetizados, houve variação entre as habilidades de leitura em voz alta de cada criança e em algumas vezes a leitura foi lenta, desconcentrando a turma, mas, de maneira geral, todos estavam acompanhando o processo e para

certificar-se disso a bolsista, ao final da leitura do capítulo, fez algumas perguntas-chave para verificar a compreensão da história.

Ressalta-se, entre as estratégias utilizadas com os dois grupos, um ponto comum que é o exercício de levar a criança à compreensão dos textos lidos e, por outro, pelo menos um ponto distintivo que é o nível de leitura acionada a saber, a leitura em voz alta feita pelo mediador, no caso dos poemas, e a leitura em voz alta autônoma, realizada pelas crianças.

As propostas descritas são denominadas por CERRILLO como animação contínua, pois há clara preocupação com as estratégias de compreensão leitora, ou seja, diferentemente das atividades realizadas no CELLIJ que pretendem a promoção do espaço e formas de aproximação a textos literários, nestas, está em jogo a formação de leitores literários e o hábito da leitura, já que favorece a construção de vínculo mais duradouro e a oportunidade de escutar as crianças com o intuito de oferecer repertório para que elas cheguem ao sentido (s) do texto lido e compartilhado.

## **Considerações finais**

Ao longo do capítulo foi possível discutir os conceitos de promoção de leitura, que se concebe como uma política pública mais geral e, no caso do CELLIJ, entende-se como uma proposição mais ampla sustentada por práticas “ocasionais” (vistas) ou “contínuas” (fidelização do leitor como usuário da biblioteca); a animação de leitura que, em certa medida, confundem-se com a mediação de leitura, contudo, compreendemos a primeira como uma ação mais pontual, em que o objetivo é despertar o interesse do futuro leitor e, a segunda tem como propósito a formação do leitor literário e, portanto, constrói-se em um processo a longo prazo, pois necessita deste tempo para que a aproximação do leitor ao material literário seja realmente efetivo e gere o “leitor estável”, como pretendido por Cerillo, pois a leitura é uma apropriação cultural, que depende de uma lenta familiarização com objetos culturais e seus significados.

As ações do CELLIJ, neste sentido, constroem gradativamente sua relação com a comunidade e cada uma das atividades tem um objetivo específico, alternando entre práticas de promoção, animação e mediação de leitura. Tanto para as atividades de visitas às escolas como as práticas desenvolvidas na BIP e na sala multiuso, o objetivo do centro e de seus grupos de pesquisa, como apresentado, é

aproximar a literatura das crianças, seja por meio da contação de histórias utilizando a voz, elementos cênicos, música, dramatização, seja por meio da leitura em voz alta autônoma ou compartilhada. Consta-se que a contação de histórias e outras atividades lúdico-artísticas são estratégias significativas para alcançar este leitor literário e manter o diálogo entre práticas diversas que tornam o processo de formação do leitor ainda mais potente.

Além de atuar sobre os alunos, as ações do CELLIJ têm como propósito, mesmo que indiretamente, capacitar o professor, oferecendo instrumentos para que ele possa atuar como contador de histórias em suas aulas e a partir das ideias oferecidas pelas práticas dos mediadores, eles podem criar sua própria maneira de contar histórias e mediar a leitura em sala de aula.

As observações e conversas feitas com os professores quando acompanham suas escolas ao CELLIJ ou mesmo na intervenção mais pontual, com duração de um ano, podem modificar a postura do professor com relação aos seus hábitos de leitura e a sua própria maneira de ensinar seus alunos a lerem. Este tema específico não foi diretamente tratado no capítulo, mas julgamos necessário pontuá-lo, pois será a tomada de consciência dos processos envolvidos nessas duas ações distintas sobre leitura, que fará do professor um sujeito ávido para voltar ao CELLIJ e participar das formações específicas para docentes. Todos os anos o Centro oferece dois cursos formativos: um de contação de histórias e outro sobre estratégias de compreensão leitora. É preocupação do CELLIJ diminuir a distância entre as práticas da escola e da universidade, caminhando para a formação e constituição de uma comunidade de leitores.

Dessa maneira é possível afirmar que, com práticas diversas, objetiva formar um leitor autônomo através do estímulo à sensibilidade, à criatividade e à criticidade, contribuindo para a construção de uma cidadania plena.

## Referências

CERRILLO, Pedro C. La animación a la lectura desde edades tempranas. (consulta: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-animacion-a-la-lectura-desde-edades-tempranas-0/html/013fe528-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_0\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-animacion-a-la-lectura-desde-edades-tempranas-0/html/013fe528-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_))

COLOMER, T. La constitución de acervos. In: Rius, E, Halfon, D & Lizarazu, R (Coord.). *Bibliotecas y Escuelas: retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México, Editorial Océano, 2008.

\_\_\_\_\_. *Andar entre livros*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo, ed. 1, 2007.

\_\_\_\_\_. *El espacio da la mediación cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1 ed. – 2005.

DUQUE, Natalia; MARÍN, Carolina. *Entramado de voces: tejiendo bibliotecas interculturales*. Medellín: Secretaría de Cultura Ciudadana: Fundación Taller de Letras Jordi Sierra i Fabra: Grupo de investigación Diverser, 2014.

LAZARO, E. “Animación a la lectura y Promoción lectora”, in: *Guía para bibliotecas escolares*, 2009, consulta <http://hdl.handle.net/2183/12950> (24/11/2019)

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MUNITA, F. “El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura”. Tese de doutorado, Universidade de Barcelona, 2014.

PAIVA, A. *Verbete: Políticas pública literárias*. Consulta: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/aparecida-paiva> (24/11/2019), s/d.

PETIT, M. *A arte de ler como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora. 34, 2009.

## Argentina





## Brasil







## Paraguay







**Registro do Convênio com a Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquia, Colômbia**



O Projeto Vivendo livros latino-americanos na Tríplice fronteira teve início em 2014 e seu objetivo foi, inicialmente, conhecer os espaços destinados aos livros nas escolas públicas da tríplice fronteira e entender qual era a prática de leitura proposta pelos docentes no espaço escolar. Em seguida, remodelamos três bibliotecas escolares na região e promovemos práticas de mediação de leitura literária como estratégia de “viver” esses lugares. Em 2019, estabelecemos uma parceria com a Escuela Interamericana de Bibliotecología da Universidad de Antioquia, Colombia e a Universidade Federal da Integração Latino-americana e este livro é o resultado do frutífero encontro

