



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LITERATURA COMPARADA (PPGLC)**

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA EM USO: CONCEITO E PRÁTICA

LAIS DIAS DE FARIAS

Foz do Iguaçu
2022



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LITERATURA COMPARADA (PPGLC)**

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA EM USO: CONCEITO E PRÁTICA

LAIS DIAS DE FARIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Literatura Comparada.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Cortez

Foz do Iguaçu
2022

LAIS DIAS DE FARIAS

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA EM USO: CONCEITO E PRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Literatura Comparada.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Cortez
UNILA

Profa. Dra. Cristiane Checchia
UNILA

Profa. Dra. Regina Coeli Machado
UNIOESTE

Foz do Iguaçu, 23 de Novembro de 2022.

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - PTI

F224

Farias, Lais Dias de.

Mediação de Leitura Literária em uso: conceito e prática. / Lais Dias de Farias. - Foz do Iguaçu, 2022.
142 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada. Foz do Iguaçu - PR, 2022.

Orientador: Profa. Dra. Mariana Cortez

1. Leitura. 2. História da Leitura. 3. Estética da Recepção. 4. Mediação de Leitura Literária. I. Cortez, Profa. Dra. Mariana. II. Título.

CDU 028.6

AGRADECIMENTOS

Agradeço a paciência, a delicadeza, o apoio e as oportunidades oferecidas pela minha orientadora Mariana Cortez.

Agradeço a professora Regina Coeli Machado e ao professor Jocenilson Ribeiro pela contribuição com minha formação e pelas suas observações na qualificação deste trabalho.

Agradeço aos mediadores dos clubes de leitura que aceitaram participar do estudo.

E agradeço a paciência, o amparo e a compaixão de minha família e de meu companheiro que se esforçaram em me acolher enquanto eu me esforçava em concluir essa tarefa.

*a grande função da educação passa por encorajar cada
indivíduo a ser capaz de estar pronto para sacrificar o
que é pelo que pode vir a ser*
Teresa Silveira

RESUMO

Este trabalho tem como tema a mediação de leitura literária. A mediação de leitura literária é uma prática que se preocupa em incentivar a leitura de literatura. De acordo com Almeida Júnior e Bortolin, pesquisadores estão há anos buscando conceitos de mediação de leitura (2007), mas os trabalhos sobre o tema costumam se preocupar com a definição do trabalho do mediador, nem tanto com a definição do conceito que define o profissional em questão. A dificuldade em conceituar um termo relacionado à mediação não é algo exclusivo da mediação de leitura, também está presente na discussão sobre a mediação de outras artes e produtos culturais. Em vista disso, são necessárias pesquisas que investiguem a mediação como um conceito. Este trabalho é um esforço exploratório sobre mediação de leitura literária feito com a intenção de auxiliar na compreensão do conceito e propiciar maior reflexão sobre seu uso. Dessa forma, questiona-se: como a noção de mediação de leitura literária é compreendida pelos autores que são referência no tema? Para responder a questão é necessário investigar as bases teóricas da mediação enquanto conceito aplicado em diversas áreas (DAVALLON, 2007; PERROTTI, 2014; 2015; 2019; OROZCO GÓMEZ, 1991; 1993; 1997; 2000; COUTINHO, 2009; HONORATO, 2007; 2011; 2013; 2015); examinar se a teoria da estética da recepção pode fundamentar a historicidade da concepção de mediação de leitura literária (JAUSS, 1994; ZAPPONE, 2004; ZILBERMAN, 1999; 2008); examinar a leitura (CHARTIER, 1998; 2011), a conversa literária (CHAMBERS, 2007; 2017) e comparar perspectivas sobre a mediação de leitura literária (PETIT, 2001, 2008; HIRSCHMAN, 2011; CHAMBERS, 2007; 2017) e, por fim, observar e analisar com base na teoria como clubes de leitura não formais podem ser espaços de mediação de leitura literária (SOUZA, 2018). O estudo aponta que a mediação de leitura literária, mais do que uma prática de iniciação ao ato da leitura, quando baseada no interesse em proporcionar o diálogo e a interação social, pode promover um espaço de aprendizado e de aprimoramento das habilidades de leitura, de comunicação e de reflexão mesmo de leitores experientes. A mediação também fomenta o contato entre leitores que podem ter percepções e perspectivas que são novas para os demais, o que contribui para a ampliação do significado das obras e do sentido da própria prática de leitura literária. Além disso, a mediação de leitura literária facilitaria a comunicação entre sujeitos e grupos sociais por organizar a leitura e a conversa ao redor de textos de linguagem poética que tem o potencial de desarmar a percepção e o discurso dos leitores. Portanto, a mediação de leitura literária potencializa os impactos da leitura literária ao ampliar as suas possibilidades graças ao aprendizado e produção de significados coletivos que proporciona.

Palavras-chave: Leitura. História da Leitura. Estética da Recepção. Mediação. Mediação de Leitura Literária.

RESUMEN

Este trabajo tiene como tema la mediación de la lectura literaria. La mediación de la lectura literaria es una práctica que se preocupa por el incentivo de la lectura literaria. Según Almeida Júnior y Bortolin, los investigadores buscan conceptos de mediación de la lectura desde hace años (2007), pero los estudios sobre el tema suelen preocuparse por definir el trabajo del mediador, no tanto por la definición del concepto que define al profesional. en cuestión. La dificultad de conceptualizar un término relacionado con la mediación no es algo exclusivo de la mediación de lectura literaria, también está presente en la discusión sobre la mediación de otras artes y productos culturales. Ante esto, se necesitan trabajos que investiguen la mediación como concepto. Este trabajo es un esfuerzo exploratorio sobre la mediación de la lectura literaria realizado con la intención de ayudar en la comprensión del concepto y brindar una mayor reflexión sobre su uso. Así, es necesario cuestionar: ¿cómo es entendida la noción de mediación de la lectura literaria por parte de autores referentes en el tema? Para responder a la pregunta, es necesario indagar sobre las bases teóricas de la mediación como concepto aplicado en varios ámbitos (DAVALLON, 2007; PERROTTI, 2014; 2015; 2019; OROZCO GÓMEZ, 1991; 1993; 1997; 2000; COUTINHO, 2009; HONORATO, 2007, 2011, 2013, 2015); examinar si la teoría de la estética de la recepción puede sustentar la historicidad de la concepción de la mediación de la lectura literaria (JAUSS, 1994; ZAPPONE, 2004; ZILBERMAN, 1999; 2008); examinar la lectura (CHARTIER, 1998; 2011), la conversación literaria (CHAMBERS, 2007; 2017) y comparar perspectivas sobre la mediación de la lectura literaria (PETIT, 2001, 2008; HIRSCHMAN, 2011; CHAMBERS, 2007; 2017) y, finalmente, observar y analizar desde la teoría cómo los clubes de lectura en lo formal pueden ser espacios de mediación de la lectura literaria (SOUZA, 2018). El estudio apunta que la mediación de la lectura literaria, más que una práctica de iniciación al acto de leer, cuando se fundamenta en el interés de propiciar el diálogo y la interacción social, puede propiciar un espacio de aprendizaje y perfeccionamiento de las habilidades lectoras, comunicativas y de reflexión. incluso por lectores experimentados. La mediación también favorece el contacto entre lectores que pueden tener información y perspectivas nuevas para los demás, lo que contribuye a ampliar el sentido de las obras y el sentido de la propia práctica de la lectura literaria. Además, la mediación de la lectura literaria facilitaría la comunicación entre sujetos y grupos sociales al organizar la lectura y la conversación en torno a textos de lenguaje poético que tienen el potencial de desarmar la percepción y el discurso habitual de los lectores. Por tanto, la mediación de la lectura literaria potencia los impactos de la lectura literaria ampliando sus posibilidades gracias al aprendizaje y producción de significados colectivos que proporciona.

Palabras-clave: Lectura. Historia de la Lectura. Estética de la recepción. Mediación. Mediación de Lectura Literaria.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O CONCEITO DE MEDIAÇÃO	11
2.1 A MEDIAÇÃO CULTURAL	42
2.2 CRÍTICAS À MEDIAÇÃO.....	45
2.3 RESUMO DAS PERSPECTIVAS DE MEDIAÇÃO	47
3 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	49
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA	61
4.1 O AMBIENTE DE LEITURA.....	66
4.2 MODOS DE LEITURA	68
5 POR QUE LER LITERATURA?	72
5.1 POR QUE TER CONVERSAS LITERÁRIAS?	77
6 MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA	81
6.1 TRÊS PERSPECTIVAS SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA.....	81
6.1.1 A Proposta Gente e Contos de Sarah Hirschman	81
6.1.2 Abordagem Tell Me / Dime de Aidan Chambers.....	88
6.1.3 A Perspectiva de Michèle Petit	96
6.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA	105
7 CLUBES DE LEITURA E MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA	110
7.1 EXPERIÊNCIAS DE CLUBES DE LEITURA LITERÁRIA.....	114
7.2 OBSERVAÇÕES SOBRE UM CLUBE DE LEITURA NÃO LITERÁRIO.....	125
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	133
anexos	137
ANEXO A – Estado da Arte: Teses e Dissertações em Mediação de Leitura	138
ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MEDIADORES DOS CLUBES DE LEITURA LITERÁRIA	142

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a mediação de leitura literária. Inicialmente a pesquisa teve como objetivo realizar atividades de mediação de leitura literária e analisá-las como estudos de caso. Contudo, com a chegada da pandemia de COVID-19 os rumos da pesquisa foram alterados. Ainda que tenham sido realizadas atividades de mediação de leitura literária antes da pandemia, elas pareceram insuficientes para desenvolver um trabalho apenas sobre elas. Por isso, foi feito um estudo mais profundo sobre as bases teóricas que sustentam, ou podem sustentar, as práticas de mediação de leitura literária.

A mediação de leitura literária é uma prática que se preocupa com o incentivo à leitura de literatura e está ligada a atividades nas quais existe um terceiro entre o livro e o leitor. A mediação de leitura literária se diferencia da mediação de leitura, visto que a segunda pode ser utilizada para se referir a mediação de distintos tipos de texto, como textos didáticos. De acordo com Almeida Júnior e Bortolin, pesquisadores estão há anos buscando conceitos de mediação de leitura (2007), mas os trabalhos sobre o tema costumam se preocupar com a definição do trabalho do mediador, nem tanto com a definição do conceito que define o profissional em questão. A dificuldade em conceituar um termo relacionado à mediação não é algo exclusivo da mediação de leitura, também está presente na discussão sobre a mediação de outras artes e produtos culturais.

Em vista disso, são necessários trabalhos que investiguem a mediação enquanto um conceito presente em diferentes campos, para que seja possível iniciar a sistematização das constantes no seu estudo e na sua definição como conceito. Parte-se do pressuposto que as concepções impactam a prática por serem elementos de organização dos processos. Os estudos sobre o conceito de mediação de leitura literária podem oferecer aos mediadores “ferramentas teóricas” que auxiliem na preparação e reflexão sobre as suas práticas. A organização do conhecimento sobre mediação pode elucidar, além dos seus processos práticos, os possíveis impactos sociais promovidos por elas.

Nesse sentido, o interesse pelo tema não está baseado apenas pelo desejo de aumentar a quantidade de leitores de literatura, mas também pelos impactos que a experiência literária compartilhada pode ter na realidade sociocultural. Os estudos sobre mediação de leitura literária parecem complementar, não apenas a discussão sobre mediação de leitura, mas também os estudos sobre recepção no campo literário. Considerando que existem outras teorias literárias que se preocupam com os processos de criação e edição, faz sentido haver interesse sobre os processos de recepção e de mediação de leitura, pois

também são fenômenos que existem ao longo da história e influenciam os caminhos da literatura.

Assim, este trabalho é um esforço exploratório sobre mediação de leitura literária feito com a intenção de auxiliar na compreensão do conceito e na análise de práticas. Dessa forma, é necessário questionar: como a noção de mediação de leitura literária é compreendida pelos autores que são referência no tema? Para responder é importante compreender os seguintes objetivos específicos: investigar a mediação como conceito amplo; examinar a relação da estética da recepção com a mediação de leitura literária; investigar estudos sobre a mediação de leitura literária, ademais de seus elementos fundamentais, e, por fim, analisar distintas formas de mediação de leitura literária que ocorrem em clubes de leitura para compreender se há laço entre as teorias e as práticas.

Esta dissertação se divide em quatro momentos, partindo do mais amplo para o mais específico: o primeiro explora as bases teóricas da mediação como conceito aplicado em diversas áreas, mediação como conceito filosófico e antropológico, mediação na comunicação, nas ciências da informação e no campo das artes e cultura; o segundo examina se ou de que maneira a teoria da estética da recepção pode fundamentar a historicidade da concepção de mediação de leitura literária; o terceiro investiga a leitura, a conversa literária e compara perspectivas sobre a mediação de leitura literária, por fim, a quarta parte observa como clubes de leitura não formais são espaços de mediação de leitura literária e confronta as práticas com as teorias estudadas.

Os autores que dão as principais bases para investigar a mediação de forma ampla são Jean Davallon (2007), Edmir Perrotti (2014; 2015; 2019), Guillermo Orozco Gomez (1991; 1993; 1997; 2000), Rejane Coutinho (2009) e Cayo Honorato (2007; 2011; 2013; 2015), para identificar a relação da mediação de leitura literária com a estética da recepção os autores são Hans Robert Jauss (1994), Miriam Zappone (2004) e Regina Zilberman (1999; 2008), para investigar a mediação de leitura literária os principais autores são Michele Petit (2001; 2008), Roger Chartier (1998; 2011), Sarah Hirschman (2011), Teresa Colomer (2005) e Aidan Chambers (2007; 2017) e para compreender os clubes de leitura utilizamos a pesquisa de Willian Eduardo Righini de Souza (2018).

2 O CONCEITO DE MEDIAÇÃO

Esta seção explora como se pensa a mediação principalmente nas áreas das Ciências da Comunicação, Ciências da Informação e Arte-educação, áreas que aparentam ter a maior discussão sobre o tema. A discussão sobre mediação nessas áreas se

concentra em práticas de recepção e mediação de objetos culturais ou informacionais. Além disso, muitas vezes o trabalho dos profissionais dessas áreas se cruzam em contextos como escolas e equipamentos culturais. Sendo assim, com esta seção almeja-se estabelecer uma compreensão prévia do que o termo mediação pode significar em diferentes contextos, para elucidar a lógica e a validade do uso do termo.

De acordo com Marco Antônio de Almeida, pesquisador das Ciências da Informação, os conceitos de mediação, mediação cultural e mediação da informação tem circulado com frequência e naturalidade em ambientes acadêmicos apesar da falta de discussões aprofundadas sobre suas aplicações, limites e paradoxos (2007, s/ p.). Marielle Barros de Moraes, também pesquisadora das Ciências da Informação, complementa dizendo que existem diversos termos que aplicam a noção de mediação, como os casos da mediação cultural, mediação bibliotecária, mediação educacional etc. Mas muitas vezes essas expressões não são acompanhadas de explicações sobre seu significado e atuação no cotidiano (2019, p. 73). Os também pesquisadores das Ciências da Informação, Bruno César Rodrigues e Giulia Crippa, indicam que não há uma única definição ou pensamento que desenvolva as noções de mediação, mas diversas áreas do conhecimento se apropriam do termo e exploram as possibilidades contidas na designação da prática de “mediação” (2011, p. 58).

Nesse sentido, os pesquisadores brasileiros das ciências da informação e da comunicação Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini ressaltam que o sociólogo francês, também pesquisador das ciências da informação e comunicação, Jean Davallon alerta que a mediação deve ser tratada como uma noção “[...] situacional, ou seja, categoria pensada em relação a contextos e processos precisos, já que se pode falar tanto em mediação cultural em contextos difusos, como em museus, bibliotecas, teatros e outros equipamentos culturais, [...]” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 04). Perrotti e Pieruccini também indicam que a noção de mediação é “opaca”, “[...] por remeter a numerosas práticas do campo cultural, sem contar os usos em áreas como a jurídica, a religiosa, a educacional [...]” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 02). Assim, existe interesse no tema da mediação pelo campo da cultura, da comunicação, das ciências da informação e muitos outros.

Mas apesar do grande interesse que desperta, o termo “mediação” tende a aparecer sem definição, quase como um rótulo coringa para práticas variadas. Em vista disso, Davallon, (que é o autor que costuma ser mais utilizado como referência para a discussão sobre a noção da mediação no contexto das Ciências da Informação), indica que é justo e necessário buscar o desenvolvimento teórico desse termo, mesmo que seja pensando fenômenos diversos e por meio de ferramentas diversas. Logo, o autor considera ser

necessário fundamentar a noção de mediação como um conceito (DAVALLON, 2007, p. 5), ainda que ele seja aplicado a diferentes interesses de pesquisa.

Desse modo, apesar de sua identificada opacidade, a mediação é uma noção usada constantemente, por isso precisa receber tratamento científico para que ganhe objetividade e precisão no seu uso. Davallon aponta que as Ciências da Informação e da Comunicação recorrem à noção de mediação com frequência, porém com grandes dificuldades em elaborar uma definição. Isso ressalta a necessidade de seguir com o desenvolvimento teórico sobre a mediação, investigando objetos e domínios variados e desenvolvendo abordagens em distintas dimensões, como a dimensão social, técnica, semiótica, cultural etc. (DAVALLON, 2007, p. 17). Como já dito, a dificuldade em definir a mediação é um fenômeno que se repete em outras áreas, como nos estudos da Arte-educação e da Mediação de Leitura literária, por isso é interessante investigar abordagens distintas para compreender como outros campos lidam com essa questão.

Em seu trabalho “A mediação: comunicação em processo?” (2007), Davallon relata os resultados de uma investigação sobre como o termo mediação foi utilizado por autores franceses em publicações da área das ciências da comunicação e da informação. A partir dos trabalhos acadêmicos que investigou, Davallon distingue três principais formas de uso do termo mediação. O primeiro é o uso incidente, em que autores recorrem ao senso comum de mediação, não sendo acompanhado de uma definição e tendo seu sentido pressuposto. Assim, invoca a ideia de conflito e conciliação ou um serviço de intermediação, mas que vai além de facilitar a comunicação, mas produz uma passagem de um estado insatisfatório para outro estado mais satisfatório (DAVALLON, 2007, p. 06-07). Isto é, ainda no sentido do senso comum da mediação como algo que estabelece pontes entre diferentes partes, ela é um processo criativo, porque gera conciliação, alterando o estado das relações entre as partes mediadas.

O segundo é o uso operatório, isto é, um uso em que o termo mediação é utilizado para designar, descrever ou analisar processos específicos e as definições apresentadas variam de acordo com o contexto de utilização. Segundo o autor, esse uso costuma estar relacionado a cinco categorias de mediação: a mediação midiática; a mediação pedagógica; a mediação cultural; a mediação institucional e a mediação técnica e social. As três primeiras categorias surgem em contextos em que há um ator social em posição de terceiro, com função de mediar (DAVALLON, 2007, p. 08-09). Por fim, o terceiro uso do termo é aquele em que a mediação é tratada como objeto de estudo, algo a ser definido (DAVALLON, 2007, p. 12). Em vista disso, o uso operatório se refere a processos específicos que conectam uma linguagem ou um modo de expressão de uma instituição ao seu

público, esses procedimentos podem depender de situações em que há um responsável que realiza uma prática de mediação explícita ou dependem de mecanismos técnicos ou formais que exercem algum tipo de mediação implícita. E o último uso do termo mediação é aquele em que a noção de mediação é usada para fazer referência a uma prática ou um conceito que está sendo estudado.

Resumindo, o primeiro é um uso indefinido, que se baseia no senso comum para seu uso e para a compreensão do termo, transmitindo a ideia de promover a conciliação de alguma forma. O segundo é o uso operatório, mais relacionado a educação, a cultura, as mídias e as instituições, sendo um uso que coloca a mediação como um termo que varia de significado de acordo com a situação e, por vezes, também pressupõe o senso comum de uma função mediadora entre partes. O terceiro uso visa a mediação como algo a ser estudado e definido. Sendo assim, a noção de mediação faz referência a algo que é criativo, pois promove um efeito na relação do público com os meios, as linguagens e as instituições, seja conciliar partes, incentivar o acesso a produtos culturais, influenciar o modo como se consomem os produtos ou como se relacionam as partes, mas também por ser um tema de estudo produz conhecimento específico. Além disso, pode ser tanto um procedimento que acontece de forma explícita, através de mediadores, agentes culturais e sociais, quanto pode se dar de forma implícita, isto por estar presente nos modos em que as informações, os produtos e as relações são produzidas, transmitidas e consumidas.

Davallon ainda aponta que o desejo de definir a mediação de um ponto de vista teórico é particular nas áreas da Ciências da Informação e da Comunicação. Sendo que em geral são citados quatro autores que buscaram definir a noção de mediação a partir de diferentes abordagens. Esses autores são: Bernard Lamizet, Jean Caune, Louis Queré e Antoine Hennion¹ (DAVALLON, 2007, p. 12). Davallon apresenta as perspectivas de mediação desenvolvidas por esses quatro autores, começando pelo linguista francês Bernard Lamizet.

A perspectiva de Lamizet² informa que a mediação se define como instância construída entre linguagem e política, assegurando uma dialética entre o singular e o coletivo. Nessa direção, existem as mediações simbólicas da linguagem, as mediações da

¹ As referências usadas por Davallon para falar desses autores estarão citadas como notas de rodapé conforme o forem apresentados.

² LAMIZET, Bernard (1992) *Les Lieux de la communication*, Bruxelles, Pierre Mardaga (coll. Philosophie et langage). LAMIZET, Bernard (1998) *La Médiation politique*, Paris, Éd. de L'Harmattan (coll. Champs visuels). LAMIZET, Bernard (1999) *La Médiation culturelle*, Paris, Éd. de L'Harmattan (collection Communication). LAMIZET, Bernard; SILEM, Ahmed (1997) *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*, Paris, Éd. Ellipse.

comunicação no espaço público e as mediações institucionais. Assim, há um terceiro elemento que é aquilo que deve ser representado na comunicação intersubjetiva. Desse modo, é na comunicação que se expressam a reflexividade e a representação (DAVALLON, 2007, p. 12-13) e são essas que possibilitam a comunicação e a articulação entre o singular e o coletivo. Davallon também indica que mais tarde Lamizet define que a mediação seria uma “[...] instância que assegura, na comunicação e na vida social, a articulação do sujeito e da sua singularidade [com] a dimensão coletiva da sociabilidade e do laço social. [...]” (DAVALLON, 2007, p.35). Sendo assim, é uma perspectiva que estuda o sentido de mediação como um elemento da linguagem e da comunicação que é necessário para estabelecer a intermediação entre aquilo que é construção coletiva e as singularidades dos sujeitos. Logo, encara a mediação como algo criativo, pois tem papel de possibilitar os laços sociais e a criação de representações que são referências para a comunicação de um grupo social.

Outra perspectiva apresentada é a do teórico da cultura e comunicação Jean Caune³ que define a mediação a partir do exame das três abordagens que caracterizam o uso do termo nas políticas culturais francesas. Essas abordagens se traduzem em três práticas que são: a mediação pelo contato; mediação pela expressão e a mediação pela mediatização da arte (pelas relações públicas e pela difusão comercial). A partir das práticas, a mediação é definida pela intencionalidade em construir de forma concreta uma relação intersubjetiva, um suporte expressivo/simbólico e uma situação de enunciação (DAVALLON, 2007, p. 13). De acordo com essa perspectiva, a mediação é um conjunto de ações definidas que tem objetivo de gerar o contato, a expressão e a difusão da cultura. Desse modo, são ações e situações que intermediam e procuram criar novos públicos, situações e formas de contato, além de gerar condições para expressões artísticas e para o reconhecimento amplo da arte.

Andretta e Perrotti complementam afirmando que a perspectiva de Caune⁴ distingue a mediação em duas polaridades. Por um lado, a mediação é tida como resolução de conflitos para reparação social, por outro, é um processo de promoção da “[...] emancipação das pessoas por meio da interlocução e da valorização de seus vínculos sociais. [...]” (ANDRETTA; PERROTTI, 2019, s/ p.). Os autores também retomam considerações de Caune em que ele diz que a mediação possui duas direções, uma horizontal, que é a das

³ CAUNE, Jean (1995) *Culture et Communication: Convergences théoriques et lieux de médiation*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble (coll. La communication en plus). CAUNE, Jean (1999) *Pour une éthique de la médiation: Le Sens des pratiques culturelles*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble (coll. Communication, Médias et Sociétés).

⁴ CAUNE, J. *La médiation culturelle: une construction du lien social*. 1999a. Disponível em: <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2000/Caune/index.php>.

relações interpessoais e outra vertical, que é a das relações longas e transcendentais (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 10). Além disso, Caune também indicaria que na maioria das vezes a mediação é definida pela função ternária que se manifesta em meios que assumem a posição de terceiro numa relação de comunicação e criação (ANDREATTA; PERROTTI, 2019, s/ p.). Assim, a mediação é tanto um ato, quanto ela é um discurso capaz de produzir sentidos que se realizam no campo da cultura (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 10). Portanto, além de um conjunto de ações definidas que depende de uma terceira parte intervindo, como um agente ou uma instituição, para Caune a mediação é um processo de reparação social e de valorização dos vínculos sociais. Isto é, algo que acontece tanto horizontalmente, nas relações presentes entre as pessoas que convivem e compartilham uma experiência, quanto algo que acontece verticalmente, fundando bases para as relações sociais e culturais que se desdobram pela história.

Seguindo a exposição de perspectivas, Davallon indica que o sociólogo Louis Queré⁵ investiga as mediações simbólicas, compreendendo que a interação social acontece entre sujeitos mediados pelo simbólico. Por isso, procura compreender o funcionamento do simbólico na sociedade a partir da comunicação social e das mediações técnicas (DAVALLON, 2007, p. 14-15). De acordo com esta perspectiva, o simbólico se apresenta como um referencial externo e comum aos sujeitos que estão interagindo. O simbólico é a projeção de uma alteridade ou uma objetivação da mediação simbólica. Para que esse referencial comum exista é necessário que os sujeitos entrem em acordos, que se engajem em processos de compreensão recíprocos nos quais realizam trocas, e ao entrarem em acordos formem comunidades intersubjetivas (DAVALLON, 2007, p. 35-36). A perspectiva também recorre à linguagem, à comunicação intersubjetiva e ao estudo de como as questões técnicas estabelecem parâmetros para as relações sociais, contudo salienta que para um elemento referencial, simbólico, ser estabelecido é necessário que existam acordos e bases para a compreensão intersubjetiva.

Davallon resume que esses três autores consideram a mediação a partir de questões diferentes. Bernard Lamizet parte da linguagem e do sujeito; já Jean Caune parte do processo de instituição da cultura e Louis Queré parte de uma antropologia do espaço público. Apesar das diferenças, Davallon indica três constantes: 1) a definição da mediação pelos mesmos três componentes, (a intersubjetividade, a linguagem e o político);

⁵ QUERE, Louis (1982) *Des miroirs équivoques: Aux origines de la communication moderne*, Paris, Aubier (Res /Babel). QUERE, Louis (1989) "Communication sociale: les effets d'un changement de paradigme". *Réseaux: Communication, technologie, société*, 34, mars,: 19-48. QUERE, Louis (1991) "D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique". *Réseaux: Communication, technologie, société*, 46-47, mars-juin: 69-90.

2) a concepção de que a comunicação social é produto da mediação simbólica e 3) a concepção de que a mediação se constrói ao redor de uma exterioridade que interfere na comunicação e não permite ou não pode ser controlada pelos envolvidos nela. Ou seja, a mediação se constrói ao redor do terceiro simbolizante, de referências em comum (DAVALLON, 2007, p. 15). Sendo assim, as questões centrais para essas perspectivas de mediação são a comunicação intersubjetiva e o processo de criação de símbolos e referenciais comuns que possibilitam a compreensão.

A quarta definição de mediação que Davallon investiga é do sociólogo Antoine Hennion⁶. A análise de Hennion se estrutura ao redor das mediações técnicas e sociais presentes na relação entre o público e a música. Seu foco é a compreensão dos processos que criam a relação entre público e arte e entende que a partir das mediações é produzida uma transformação (DAVALLON, 2007, p. 16). Esse autor também afirma que as mediações em arte não se separam da arte que apresentam, não são complementos, mas parte integrante da experiência artística (DAVALLON, 2007, p. 36). Isto é, as mediações sociais e culturais que fazem parte do contexto de uma obra de arte estimulam determinadas formas de experiência artística, por isso são tanto parte dela quanto os meios de produção técnica do produto cultural em questão. Nesse sentido, a mediação também é criativa, pois influencia como as experiências artísticas acontecem.

De acordo com Davallon, esse estudo das quatro perspectivas confirma que há um terceiro simbolizante que é uma marca distintiva da mediação. Já a ação deste terceiro elemento simbolizante e mediador parece possuir quatro características, sendo que ele: 1) produz um efeito de aprendizado ou aproximação sobre o destinatário da comunicação; 2) causa transformação do objeto, ator ou situação pela integração destes em um novo contexto; 3) tem forma ou natureza controversa, de modo que o operador da ação pode ser humano ou um dispositivo e 4) a ação deste terceiro elemento mediador causa impacto no contexto (DAVALLON, 2007, p. 10-11). Em vista disso, é possível compreender que a mediação pode fazer referência aos processos, as técnicas, as situações ou aos agentes envolvidos nas relações entre diferentes partes, seja entre um sujeito e o coletivo, entre um público e um produto cultural etc. Independente de qual forem as partes envolvidas, os processos de mediação agem sobre elas e formam um contexto que permite a aproximação para gerar relações e desenvolver conhecimento.

⁶ HENNION, Antoine (1993a) "Histoire de l'art: leçons sur la médiation. Réseaux: Communication, technologie, société, 60: 9-38. HENNION, Antoine (1993b) La Passion musicale: Une sociologie de la médiation, Paris, Métailié. HENNION, Antoine; MAISONNEUVE, Sophie; GOMART, Émilie (2000) Figures l'amateur: Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui, Paris, La Documentation française/Ministère de la Culture et de la Communication (coll. Questions de culture).

Alguns pesquisadores brasileiros voltaram-se a outros autores franceses que pesquisam o tema da mediação. Por exemplo, Rodrigues e Crippa recorreram ao antropólogo Paul Rasse⁷, que diz que em sentido amplo a mediação seria o que liga o sensível e o simbólico. Desse modo, a mediação promoveria a compreensão entre culturas e “[...] no contexto científico, ela facilita o acesso ao conhecimento dos especialistas.” (RODRIGUES; CRIPPA, 2011, p. 56). Já Perrotti e Pieruccini fazem referências aos pesquisadores das ciências da informação e da comunicação Yves Jeanneret, Bernadette Dufrêne e Michele Gellereau⁸ para com base neles concluírem que a mediação, mais do que transmissão de ideias, é um processo de interiorização de normas, comportamentos e práticas que aceitamos como naturais, o que Bourdieu chama de “habitus”⁹. De acordo com essas perspectivas os mediadores seriam atores sociais que agem para a transformação social através de diversas formas de mediação e as mediações se organizam em um sistema que trabalha nas construções de sentido (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 15). Sendo assim, alguns autores ressaltam que a mediação age na promoção da comunicação e a compreensão entre partes ao facilitarem o acesso e a transmissão de conhecimento e de símbolos culturais. Além disso, salientam que a mediação produz a internalização e naturalização de certas ideias e práticas sociais, o que estabelece sistemas de compreensão e produção de sentido e de produção e reprodução das estruturas e normas sociais.

Ampliando ainda mais a investigação sobre as bases teóricas da pesquisa em mediação, Davallon indica que os escritos sobre o tema fazem constante referência à filosofia ou à teologia. Isso é assim pelo sentido de mediação como intermediária de algo. Nesta perspectiva a mediação se liga à dialética hegeliana e a teologia cristã, ideias que fazem uso explícito da noção de mediação (DAVALLON, 2007, p. 18). Ana Martins aponta que o termo mediação tem suas origens na tradição filosófica clássica, em que fazia referência à necessidade de explicar a relação entre coisas distintas. Para Aristóteles a mediação se confunde ao “termo-médio”, que tem “[...] a função de promover a conexão entre as premissas, permitindo que o raciocínio dedutivo se estruture. [...]” (MARTINS, 2019, p. 138-139). Nesse sentido, o raciocínio é baseado em processos de mediação, que fazem

⁷ RASSE, Paul (2000) "La médiation, entre idéal théorique et application pratique". *Recherches en communication*, 13: 61-75.

⁸ DUFRÊNE, B. GELLEREAU, M. La médiation culturelle: métaphore ou concept? Propositions de repères. In: CONGRÈS NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION, 12, 2001. Paris. Actes. Paris : Unesco, 2001. p. 233-240. DUFRÊNE, B; GELLEREAU, M. La médiation culturelle: enjeux professionnels et politiques. *Hermès*, n. 38: p. 199-206, 2004. JEANNERET, Y. Médiation. In: *La société de l'information: glossaire critique*. Paris: La Documentation Française, 2005. p. 105-107. Disponível em: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Glossaire_Critique.pdf>.

⁹ Bourdieu diz que os habitus são estruturas que ao mesmo tempo que geram condicionamentos sociais são produtos desses. Nesse sentido, um habitus corresponde a um sistema de bens, de práticas e de disposições que caracteriza e diferencia um grupo social de outros. (BOURDIEU, 1998, p. 31-32).

possível recorrer a premissas comuns para deduzir as relações e consequências do confronto de ideias (MARTINS, 2019, p. 138-139).

É em uma base similar que o sistema filosófico de Hegel se organiza. O sistema de Hegel, a dialética, se estrutura ao redor da questão da percepção humana ser parcial, por isso integra a contradição como categoria do pensamento. Em vista disso, a mente humana não é capaz de acessar a realidade de modo imediato, apenas por meio de mediações. A mediação, nesse contexto, é uma categoria que expõe as relações entre os fenômenos e, assim, permite encontrar uma unidade (MARTINS, 2019, p. 140-142). Depois de Hegel, Marx continuou desenvolvendo o sistema dialético. A grande diferença entre os dois sistemas está em que Marx afirma que não é a percepção que altera a realidade, mas que “[...] a produção da vida material seria determinante da produção tanto do ser quanto do pensamento, já que ela é a condicionante fundamental do conjunto da vida social, política e espiritual em todos os momentos históricos.” (MARTINS, 2019, p. 144). Dessa forma, os processos de produção e consumo estão articulados, mas não unilateralmente, um influencia o modo de ser do outro.

De modo que não é apenas a produção que dita o consumo, mas o consumo também altera o produto. Sendo assim, nada está completo sem um contexto e isso abarca tanto objetos quanto subjetividades (MARTINS, 2019, p. 146). Martins ainda ressalta que “[...] para Marx, assim como para Hegel, nenhum processo de mediação é definitivo: os termos mediados podem exigir remediação [...]” (MARTINS, 2019, p. 149). Portanto, os sentidos e as práticas são definidas a partir das condições históricas (MARTINS, 2019, p. 150). Essa perspectiva contribui para pensar os processos de transformação social, em que surgem novas linguagens e espaços. Também fortalece a discussão sobre a distribuição do poder nas sociedades, pois aponta a apropriação das tecnologias como “[...] modos de produção de identidades, de solidariedade e, especialmente, de ação política.” (MARTINS, 2019, p. 150-151). Martins conclui apontando que:

Considerando esta perspectiva, a mediação pode ser vislumbrada não apenas como intervenientes diversos (técnicos, semiológicos, materiais e simbólicos) das dinâmicas da produção, circulação e apropriação da informação, da construção de conhecimento e da produção de sentido, mas também como articulações reais, vinculadas à economia, à política e à cultura, que produzem e ocultam —dialeticamente revelando— o fulcro da complexa realidade social. (MARTINS, 2019, p. 152)

Nesse sentido, há tanto mediações tecnológicas, mediações nas circulação e produção de ideias e produtos, quanto há mediações que dependem do contexto histórico e social. De acordo com Davallon, além dos autores já mencionados, existem outros filósofos que costumam ser citados com frequência nos textos das ciências da informação e da comunicação, contudo esses não são autores que tratam diretamente da mediação. Esses

são: Ernst Cassirer; Paul Ricoeur; Theodor Adorno; Walter Benjamin ou Jürguen Habermas (DAVALLON, 2007, p. 18). Dessa forma, as perspectivas brevemente apresentadas não dão conta de toda a discussão sobre a mediação, mas oferecem alguns construtos de estudo sobre o tema.

Davallon ainda faz referência ao sociólogo italiano Franco Crespi¹⁰ que apresenta as relações entre a mediação simbólica e diferentes campos filosóficos. Segundo Davallon, Crespi salienta que ao mesmo tempo em que uma ordem simbólica é necessária, há limites para a mediação. Nesse sentido, o simbólico seria mediação não por resolver contradições e criar consenso, mas por manter uma oscilação entre determinado e indeterminado, entre uma ordem simbólica e seus limites. Para Davallon, o estudo de Crespi é interessante por pensar a natureza dinâmica e paradoxal da mediação, além de enfatizar seu caráter trinário e sua função simbólica (DAVALLON, 2007, p. 18-19). Assim, a abordagem de Crespi é interessante por ressaltar que ainda que seja necessário estabelecer referenciais sociais e culturais esses não são fixos e imutáveis, pois estão sujeitos às oscilações que acontecem na comunicação e no desenvolvimento dos acordos culturais.

Davallon ainda diz que no contexto dos estudos das ciências da informação e da comunicação que fazem uso da noção de mediação se obtém uma redefinição operacional da mediação e uma recategorização das teorias da informação e comunicação (DAVALLON, 2007, p. 22). O autor apresenta dois modelos de comunicação, o modelo da informação e o modelo da interação. No modelo da informação, a comunicação é caracterizada como transmissão de informação entre dois polos, já no modelo da interação a comunicação é caracterizada pelo trato entre sujeitos sociais, nesse modelo a relação importa mais que a informação. Já em um modelo comunicacional da mediação, a comunicação é compreendida como o que aciona o terceiro elemento (simbólico e articulador) que possibilita a troca social (DAVALLON, 2007, p. 23). O modelo de comunicação da mediação sublinha a articulação entre os elementos da comunicação (informação, sujeitos, etc.) em determinado dispositivo (o texto, a mídia, a cultura, etc.) (DAVALLON, 2007, p. 24). Davallon propõe um modelo de comunicação próprio da mediação, um modelo que tem seu foco em como as informações são articuladas em determinados contextos e meios para que a troca social seja possível. Logo, considera a informação, os envolvidos no processo comunicativo, o meio de comunicação e seu contexto para otimizar a compreensão entre as partes.

¹⁰ CRESPI, Franco (1983) *Médiation symbolique et société*. Trad de l'italien par l'auteur [Médiazone simbolica e società, 1982, Milan: Franco Angeli], Paris, Librairie des Méridiens (coll. Bibliothèque de l'imaginaire).

Nesse sentido, Perrotti e Pieruccini ressaltam que a conexão entre os contextos da mediação, da recepção e da produção cultural apontam para um sistema em que cada categoria reflete e interfere na outra de forma dinâmica (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 13). Dessa forma, a articulação entre as partes é em si o terceiro elemento (DAVALLON, 2007, p. 24) que define o modelo de comunicação da mediação. Dessa maneira, percebe-se que a noção de mediação não se refere apenas ao processo de mediação que acontece para estabelecer a interação entre partes. Mas também costuma ser usada quando há necessidade de descrever uma ação que implica a transformação de uma situação ou de um dispositivo comunicacional. Ou seja, é uma noção utilizada quando as concepções típicas de comunicação, (que são a comunicação como transferência de informação e a comunicação como interação entre sujeitos sociais), se mostram insuficientes ou inadequadas (DAVALLON, 2007, p. 11).

Em um esboço da genealogia desse modelo de comunicação da mediação, Davallon indica três filiações teóricas: a primeira é a da linguagem, que teria bases no estruturalismo semiológico, antropológico ou sociológico; a segunda é a das tecnologias, fundado nos estudos do papel simbólico da técnica que foram realizados pelos canadenses Harold Innis, Marshall McLuhan e pelo francês Régis Debray e também fundado em investigações empíricas da sociologia dos usos das mediações, já a terceira filiação teórica é a da cultura, originada nos trabalhos da Escola de Frankfurt ou nos teóricos do espaço público, da comunicação de massa, de indústrias de massa e de indústrias da cultura (DAVALLON, 2007, p. 23-24). Sendo assim, existem diversas bases de estudos que apontam que algo é produzido por elementos da estrutura da linguagem, dos meios técnicos e das relações sociais entre pessoas, entre os meios de comunicação, os ambientes de consumo e comunicação, as instituições que amparam essas situações e linguagens etc.

Nesse sentido, a origem da ação comunicativa está no terceiro elemento, que simboliza e articula, e não em quem comunica ou interage. Mas é sobre a forma e a natureza deste terceiro elemento que surgem as maiores divergências (DAVALLON, 2007, p. 11). O terceiro elemento pode ser entendido como uma pessoa que serve como mediadora entre o público e uma obra de arte, mas também pode ser um equipamento que media a comunicação social de forma verbal e direta ou por meio indireto através de estruturas de gênero e de uso social. Mas além disso, a linguagem e a cultura também poderiam ser consideradas como um terceiro elemento de mediação, porque estabelecem referenciais simbólicos compartilhados entre os membros das comunidades, possibilitando as relações de comunicação e interação mais básicas e cotidianas. Por isso as bases teóricas poderiam vir tanto de uma teoria da linguagem, quanto de uma teoria do espaço público ou das teorias

que pensam os meios de comunicação. Logo, as bases para o estudo da mediação devem variar de acordo com o objeto de estudo, o objetivo e com o trabalho sendo realizado, desde que seja salientado os elementos de referência simbólica e a articulação entre as partes envolvidas na comunicação.

Visto isso, Davallon indica que diversos autores que investigam a mediação têm proposições mobilizadas ao redor de três processos que ao mesmo tempo em que caracterizam o funcionamento simbólico procuram produzir respostas a três questões. Os processos e as questões são: 1) como se produz um corpo social a partir de elementos separados - como se produz, o que dá a liga ao conjunto? 2) como se produz a linguagem a partir da “manipulação” técnica da matéria - como se produz a simbolização? e 3) como se produz a instituição de práticas e dispositivos a partir da ação e relação - por que há cristalização das práticas em dispositivos? (DAVALLON, 2007, p. 20). Sendo assim, as investigações estão voltadas para a compreensão de como se constroem e se solidificam os laços sociais, as referências comuns e as práticas culturais.

Com base nessas questões, Davallon considera que é possível que a não definição da noção de mediação seja uma atitude de prudência de pesquisadores que fazem o uso dela para analisar objetos comunicacionais que são simultaneamente dispositivos técnicos, sociais e significantes, pois seus trabalhos não tratam de refletir sobre as mediações e o simbólico ao mesmo tempo. Assim, não discutir ambos aspectos de uma vez seria uma medida de cautela para diferenciar entre uma abordagem filosófica e uma abordagem científica sobre a questão da mediação (DAVALLON, 2007, p. 21). Isto é, Davallon defende que muitas pesquisas que tratam de mediação enquanto uma prática não definem o termo como uma forma de cautela com os recursos e o recorte do trabalho. Isto é, quando o foco da investigação não está em investigar o conceito não procuram defini-la para não perder de vista o objetivo da pesquisa. Isso acontece principalmente porque a definição do conceito de mediação ainda está em discussão, portanto para defini-lo seria necessária uma abordagem distinta.

Dessa forma, o autor enfatiza que ao usar o termo mediação como um conceito é necessário primeiro assumir que o questionamento sobre a mediação pertence à filosofia e depois procurar a pertinência e a validade dessa noção na investigação que está sendo realizada (DAVALLON, 2007, p. 20-21). Davallon também diz que há um papel de interface da noção de mediação entre um questionamento antropológico e um recurso operativo, mas a distinção de abordagens deve ser dinâmica, sendo feita em termos de perspectivas e projetos, não de fronteiras e separações rígidas (DAVALLON, 2007, p. 21-22). Nesse sentido, o autor salienta que a mediação é uma questão que pode ser abordada

interdisciplinarmente e que pode ser investigada tanto por perspectivas que tem objetivo de compreender processos sociais e culturais profundos, quanto por estudos com objetivos de compreender processos pontuais.

De acordo com o que foi apresentado até aqui, a mediação é um conceito que quando é utilizado de modo operacional, isto é, variando conforme o objeto de estudo, costuma ser pouco definido, se adaptando a situação em que é aplicado, e quando é o objeto de estudo demonstra ter raízes teóricas em diversas áreas. Apesar disso, existem algumas constantes nos esforços de definição da mediação que a caracterizam como algo que abarca a linguagem, o simbólico e a intersubjetividade. Assim, a mediação se constrói como aquilo que assegura a articulação do sujeito com a coletividade por organizar a comunicação ao redor de referenciais comuns aos envolvidos em uma interação ou em um grupo social. Portanto, a mediação tem papel importante na comunicação social por ser um processo de acompanhamento da produção de sentido. Segundo as observações dos teóricos citados, a mediação, esse processo de acompanhamento da construção de sentidos, se dá pela articulação de referências, tanto individuais quanto coletivas, com os elementos que compõem um contexto. Dado que o contexto e as referências não são estáticos, a mediação produz novas relações, por essa razão é uma operação criativa e por ter sido apontada como um fenômeno que possibilita o raciocínio e a comunicação social aparece como algo intrínseco aos processos humanos.

Em vista disso, os teóricos entendem que estudar a mediação possibilita aprofundar o conhecimento sobre como se formam os referenciais simbólicos e como se enraízam os laços e práticas sociais. Ainda, alguns estudiosos a encaram como um processo de valorização da comunicação e dos vínculos sociais, pois a partir do compartilhamento intersubjetivo se produzem significados e se negociam sentidos. Assim, enquanto prática, alguns consideram a mediação como algo que tem poder de transformação social por estimular a articulação entre referenciais coletivos e entre sujeitos de distintos contextos. Já outros pesquisadores a percebem como um processo que não necessariamente valoriza a transformação social, pois também pode servir para a reprodução e interiorização de normas e comportamentos sociais pré-estabelecidos por referenciais simbólicos determinados em outros momentos, em contextos diferentes, mas que tendem a permanecer os mesmos. Independentemente disso, em ambos os casos a mediação causa impacto no seu contexto e pode se apresentar em diversos modos, explícita e implicitamente, pelo conteúdo da comunicação, pelas técnicas presentes nos meios que as transmitem e pelo contexto físico e social em que acontece a recepção.

Nas Ciências da Comunicação a questão da mediação aparece de forma mais delimitada. O pesquisador mexicano Guillermo Orozco Gómez afirma que, no campo da comunicação, originalmente o conceito de mediação relacionava-se com os meios de informação massivos, abordando principalmente a questão da emissão e tinha foco em observar como os meios percebiam e transmitiam os acontecimentos sociais ao público. Mas nos anos oitenta a mediação passou a se relacionar explicitamente com a cultura, com os movimentos sociais e com os processos de aprendizagem informal pela televisão (OROZCO GÓMEZ, 1991, p. 107).

Assim, se na Inglaterra o foco inicialmente esteve na compreensão de que as mediações eram derivadas dos meios de comunicação massiva, na América Latina se compreenderia que os sentidos gerados nos processos comunicativos derivam de diversas fontes que produzem diferentes mediações. Nesse sentido, a recepção não seria apenas parte de um processo midiático mecânico e determinante, mas parte de práticas socioculturais de sujeitos pertencentes a variados contextos econômicos e políticos (OROZCO GÓMEZ, 2000, p. 16). Isto é, as investigações ampliaram os objetos de estudo para compreender o processo de comunicação desde a produção até o consumo.

Desse modo, os sentidos dos conteúdos produzidos e transmitidos pelos meios de comunicação não estão fechados e definidos, porque as práticas de recepção dos sujeitos também têm impacto no processo de significação dos conteúdos. Desse modo, se uma pessoa portuguesa e uma pessoa brasileira assistirem uma mesma programação televisiva o processo de recepção não será o mesmo, ainda que a programação esteja na mesma língua, que o tema seja comum a ambos e que as pessoas compartilhem a mesma classe social e raça. O processo de recepção será distinto, pois está atravessado pelas referências e modos de interação que dependem dos seus contextos sociais, econômicos e culturais, o que influencia a construção do sentido e como se interpreta um conteúdo.

Sendo assim, pensar nas diversas mediações envolvidas na recepção dos meios enfatiza o componente ativo dos processos comunicativos e retira a ênfase dos meios de comunicação (OROZCO GÓMEZ, 2000, p. 16). Essa perspectiva da mediação na comunicação, inaugurada pelo espanhol Manuel Martín-Serrano e revisada por Jesús Martín-Barbero, serviu de base para o desenvolvimento dos estudos de recepção dos meios na América Latina. Ela foi uma ruptura epistemológica com os paradigmas tradicionais, permitindo novas concepções sobre as audiências, os processos de comunicação e a produção e criação cultural que acontece sobre os meios (OROZCO GÓMEZ, 2000, p. 16).

Nesse sentido, os estudos de mediação nas Ciências da Comunicação Latino-americana são voltados principalmente aos processos envolvidos na recepção da audiência daquilo que é apresentado pelos meios. Orozco Gómez aponta que inicialmente o conceito de mediação em Martín-Barbero se vinculava com a identidade cultural dos sujeitos e a produção cotidiana da cultura, mas nos anos noventa o autor relacionou a mediação com as práticas comunicativas em um processo de três dimensões, que são a sociabilidade, a ritualidade e a tecnicidade (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 34). Por sociabilidade se entende o conjunto de interações estruturadas por um público em sua luta pela apropriação criativa da ordem social, são as negociações cotidianas entre os membros da audiência e o poder institucional. A sociabilidade varia de acordo com idade, nível de educação, classe social e gênero (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 40). No caso da televisão, que Orozco Gómez estuda, isso quer dizer que o público modula sua relação com os conteúdos e programações televisivas tendo como base tanto critérios socialmente estabelecidos, como estereótipos de gênero e de classe, quanto critérios particulares, como gosto, juízo moral e tempo livre disponível. Sendo assim, a sociabilidade é um critério que um grupo social, como família, amigos, grupo religioso etc., ou de um tipo de sujeitos, por exemplo, meninas, meninos, mulheres idosas, tende a utilizar para organizar sua relação e suas práticas de consumo dos produtos culturais a que têm acesso.

Já a ritualidade é o resultado de práticas de interação específicas repetidas pelo público, essas são rotineiras, conscientes e mesclam as mediações com a criatividade dos sujeitos. A ritualidade está presente nos modos de interação entre o público e os meios e entre os próprios sujeitos envolvidos na recepção. No caso da televisão, que é o objeto de estudo de Orozco Gómez, a ritualidade pode ser notada pela forma em que uma família organiza sua rotina em relação à programação televisiva e pela forma com que o comportamento se altera de acordo com o que está sendo transmitido pela televisão (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 41). A ritualidade reflete como um grupo social pratica de forma rotineira e repetida uma forma de consumo do produto cultural, de modo que há um horário, um dia, um ambiente, uma postura etc. que asseguram essa ritualidade.

Por sua vez, a tecnicidade seria um organizador perceptivo, que existe em forma específica para cada meio e gênero. A tecnicidade influencia a percepção do sujeito por organizar a negociação de significados, influenciando o resultado da recepção. Ela é observável pelas reações do público aos gêneros da programação. As opiniões sobre os gêneros baseiam-se em aspectos técnicos, mas também em aspectos discursivos sobre o público. Orozco Gómez aponta como um exemplo a relação do público com os gêneros

televisivos que tem como base estereótipos de identidade de gênero, assim esportes seriam direcionados para a audiência masculina e as novelas para a audiência feminina (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 41). Sendo assim, a tecnicidade faz referência às estruturas técnicas, forma, linguagem dos gêneros de produtos culturais, mas também ao perfil do público alvo que tradicionalmente consome determinada programação.

Desse modo, são mediações os próprios meios e suas particularidades estilísticas, políticas, econômicas, além das lógicas de produção e transmissão (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 28). Isto é, os gêneros têm estruturas técnicas organizadas ao redor de concepções socialmente estabelecidas, assim as programações são produzidas visando atingir certos públicos e promover certos sentidos. É com base nas mediações técnicas e sociais que se produzem as programações e que se estabelecem as expectativas sobre certos gêneros de programação. Em vista disso, existem diversas concepções sobre o público dos produtos culturais e estas regem como acontecem as produções, a transmissão, o consumo e os contextos de consumo. Assim, o que se apresenta é um sistema em que cada elemento reflete ao outro. Isto é, há a concepção de que determinado público tem interesse em certo gênero televisivo, então ele é feito com objetivo de atingir a esse público-alvo, por sua vez o público também assume que determinado produto é feito para determinado grupo social e para ser consumido em certo contexto. Assim, os grupos aceitam ou rejeitam os produtos de acordo com as referências sociais sobre o produto e seu público.

De acordo com a pesquisadora María Margarita Alonso Alonso, Martín-Barbero definiu as mediações como “[...] *el punto de articulación entre los procesos económicos y los simbólicos, lo macro y lo microsocioal, lo popular y lo masivo, la producción y el consumo.*” (ALONSO, 2010, p. 6) e sublinhou que o processo de recepção é uma atividade produtora de sentidos, porque é a atividade que organiza os significados, construindo o sentido (ALONSO, 2010, p. 06). Nesse sentido, Orozco Gómez indica que Martín-Barbero também definiu a mediação como “[...] *el lugar desde donde se otorga sentido a la comunicación [...]*” (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 28). A articulação produzida entre o produto, o público e o contexto conectam o singular ao coletivo, conectam a recepção do sujeito com as concepções sociais sobre quem e como se consomem diferentes produtos culturais.

Alonso retoma a perspectiva de Orozco Gómez de que “[...] *La mediación no es directamente observable y ninguna acción o significado singular constituye una mediación propiamente. [...]*” (ALONSO, 2010, p. 8), ou seja, há diferença entre a mediação e as fontes de mediação (ALONSO, 2010, p. 8). Assim, por essa perspectiva existem muitas fontes de mediação dos processos comunicativos como por exemplo: as instituições e organizações sociais; o trabalho; a política; a produção cultural; a etnia e o gênero (OROZCO

GÓMEZ, 1997, p. 28), etc. As diferentes mediações que envolvem o processo de recepção alteram o sentido de um produto cultural. Isto é, a interpretação de um mesmo produto varia de acordo com o contexto social, cultural e econômico do sujeito. Logo, a mediação é um processo produtivo por influenciar na construção dos sentidos e, enquanto conceito, possibilita compreender que existem diversas fontes de influência, por isso contribui para entender como se consomem e se interpretam os objetos e acontecimentos culturais e sociais.

Alonso ainda pondera que Martín-Barbero adicionou à discussão da mediação o conceito de “habitus” de Pierre Bourdieu prevendo que esse fosse útil “[...] *para explicar las lógicas que intervienen en los usos sociales de los medios. [...]*” (ALONSO, 2010, p. 07). O conceito de “habitus” pode ser usado para fazer mais nítido que cada grupo social atribui um significado e um modo de uso aos meios de comunicação. Nesse sentido, Orozco Gómez também recomenda usar o conceito de comunidades interpretativas de Klaus Jensen para operacionalizar o jogo da mediação (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 39). De acordo com Schramm, Jensen atribui a origem do conceito de comunidade interpretativa à Pierce, visto que o linguista utilizou o conceito ao se referir a forma como a comunidade científica se organiza de forma coletiva para criar consensos e interpretações. Nesse sentido, se percebe que os integrantes de uma comunidade interpretativa compartilham de ideologias que estruturam as interações da comunidade e as formas de recepção de textos midiáticos (SCHRAMM, 2006, p. 20-21). Em vista disso, é possível compreender que cada comunidade interpretativa tem um “*habitus*” que organiza as relações do grupo com os produtos culturais e dá a base para interpretações possíveis de um texto ou experiência.

As comunidades interpretativas se referem aos grupos tanto por seu aspecto socioeconômico, quanto pelo aspecto cultural (SCHRAMM, 2006, p. 25). Além disso, o conceito foi utilizado para se referir a grupos que fazem certos usos sociais específicos das mídias, como cinéfilos, literatos etc. (SCHRAMM, 2006, p. 23). Os sentidos das leituras que realizam provêm tanto de fatores macrossociais, quanto das relações micro sociais (SCHRAMM, 2006, p. 25). As comunidades interpretativas são caracterizadas por terem os mesmo propósitos e práticas de uso das mídias. Essas práticas e propósitos se estruturam ao redor de sistemas de sentido específicos, que influenciam como acontece a recepção aos conteúdos midiáticos (SCHRAMM, 2006, p. 19). As comunidades interpretativas também refletem a questão da ritualidade, da sociabilidade e da tecnicidade, pois além de indicarem para os sujeitos membros da comunidade como devem se portar, consumir e interpretar os produtos culturais, fornece um estereótipo que serve de guia para os produtores que a partir dele extrapolam o que o grupo que consome esses produtos deseja.

Assim, o conceito de comunidade interpretativa se mostra útil para identificar os múltiplos contextos que moldam as interpretações (SCHRAMM, 2006, p. 26). Além disso, o conceito abrange as categorias sociais e discursivas, de modo que também é útil para explorar “[...] tanto os limites interpretativos impostos pelos textos midiáticos e pela posição social dos receptores, quanto os sentidos potenciais presentes nos textos e selecionados pelos contextos dos leitores.” (SCHRAMM, 2006, p. 26). Por exemplo, a comunidade cristã tradicional e a comunidade atea terão processos de recepção distintos sobre um produto midiático que satiriza histórias bíblicas. Haverá uma tendência do primeiro grupo interpretar a obra como uma ofensa à sua religião e do outro grupo interpretar como um conteúdo cômico. A diferença entre as perspectivas será orientada pelo sentido que essas comunidades atribuem tanto ao produto audiovisual, a técnica, quanto às histórias bíblicas, o conteúdo. Isto é, diferentes comunidades interpretativas estão predispostas a diferentes recepções, pois passaram e passam por diferentes mediações.

Orozco Gómez enfatiza que a comunidade interpretativa é um grupo de sujeitos sociais unidos por conjuntos de práticas sociais específicas que sob mediações particulares geram formas de recepção específicas (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 39). Desse modo, as mediações têm fontes na cultura, na política, na classe social, na idade, na etnia, no gênero, em contextos situacionais e sociais. Além disso, as mediações também têm origem na mente do sujeito, por suas emoções e experiências (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 34). Sendo assim, as mediações provêm: do próprio sujeito, de sua história, seus condicionamentos genéticos e socioculturais; dos discursos dos meios, que são naturalizados e baseados em senso comum, e das situações físicas e institucionais em que a interação entre sujeito e meio acontece (OROZCO GÓMEZ, 1991, p. 117).

Todos esses elementos podem mediar uns aos outros, provendo sentido à recepção. Isso reforça a perspectiva de que a mediação se manifesta por ações e discursos, mas não por ações e discursos específicos (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 34). Visto que existem tantas fontes de mediação, predisposições individuais e sociais agindo simultaneamente para influenciar a construção do sentido de uma interação entre sujeito e meio, não é possível concretizar apenas uma dessas ações ou um desses discursos como a fonte da mediação. O que existe são diversas mediações, que podem influenciar práticas de recepção e consumo cultural similares ou concorrentes. Pelas fontes de mediação variarem de acordo com o contexto, as formas de recepção e interpretação também são variadas, por isso não produzem sempre as mesmas interpretações e processos de recepção. Contudo, pelas mediações serem fundadas em referenciais sociais, ideias e representações comuns,

com propósitos e práticas baseados nos “*habitus*” das comunidades interpretativas, é possível compreender os processos gerais de como as obras e as experiências acontecem.

Nesse sentido, Orozco Gómez ressalta que é entre as mediações múltiplas que se determina o que os meios alcançam, de que as audiências se apropriam e que uso fazem dos meios. Assim, “[...] *es justamente en el “largo y complejo” proceso de la recepción, donde se produce la comunicación, donde se le da su sentido. [...]*” (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 28). Desse modo, o autor salienta que a influência de um meio não se realiza de uma vez, mas ao longo do processo de recepção que se dá por encontros e negociações sucessivos (OROZCO GÓMEZ, 1991, p. 113). Pois, apesar dos meios terem formas de influenciar os sentidos, o sentido não é restrito ao que foi proposto pelos meios (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 28). Isso é, a influência de uma fonte de mediação não é determinante na recepção se sua presença não for constante e consistente, pois há concorrência entre as mediações. Assim, é pouco provável que o sentido proposto por um novo meio ou nova produção seja aceito de imediato. É necessário construir uma relação frequente entre o meio e a audiência para que o primeiro tenha poder de influência sobre o segundo e para que se estabeleça um novo padrão reconhecido pelo público. Além disso, por haver mediações múltiplas não é possível que apenas uma fonte de mediação, como o meio de comunicação massivo que produz um conteúdo, defina qual é o sentido que será atribuído a sua produção.

Orozco Gómez também aponta que ter a mediação “[...] *como punto de entrada para explorar los procesos de comunicación y sus componentes significa además cambiar las preguntas y el lugar desde donde se formulan. [...]*” (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 29). Assim, o autor diz que ao invés do pesquisador perguntar:

[...] *¿Qué hacen los medios con la audiencia? y ¿Qué hacen las audiencias con los medios? Habrá que preguntarse: ¿Cómo se manifiestan las mediaciones en los procesos de recepción de determinados segmentos de audiencia? y ¿cómo las mediaciones conforman las negociaciones de significado, las apropiaciones y los usos que las audiencias hacen de los medios y sus mensajes?* (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 29)

Dessa forma, as abordagens de pesquisas podem observar processos mais específicos sobre como as diferentes formas e origens de mediação influenciam os processos de produção, consumo e apropriação cultural. Sendo assim, para Orozco Gómez é urgente tematizar e problematizar que existem diversos níveis de influência e fontes de mediação que formam a complexa interação comunicativa, isso tanto para a pesquisa quanto para a educação das audiências (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 29). A respeito disso, o autor aponta direções para a transformação de paradigmas de investigação e ensino sobre a comunicação.

Alonso sintetiza algumas mudanças teórico-metodológicas que ocorreram entre os anos 2000 e 2010 em pesquisas da comunicação sobre os processos de mediação (ALONSO, 2010, p. 11). De acordo com a autora, os trabalhos sobre o tema têm alterado abordagens de estudo ao migrarem das investigações sobre:

[...] Recepção e Consumo para a Apropriação e Construção de Sentidos; de mediações microssociais para os processos macrosociais; de mediações fragmentadas em dimensões econômicas, culturais e políticas para categorias integradoras, que articulam as diversas dimensões, como habitus, representações, imaginários, práticas, esquemas perceptivos e interpretativos, competências comunicativas; de categorias psicológicas e individuais aos processos políticos, ideológicos e econômicos; da cumplicidade e liberdade de leitura ao interesse sobre a articulação do sentido com os processos de poder, conflito e luta pela hegemonia; da mediação tecnológica instrumental à tecnicidade como dimensão estrutural, que instaura novos modos de percepção e de linguagem, novas sensibilidades (Martín Barbero, 2002) e o reconhecimento dos meios como espaços-chave para a condensação e intersecção de múltiplas redes de poder e de produção cultural (Martín Barbero, 2003). (ALONSO, 2010, p. 12, tradução para a dissertação)

Em vista disso, os estudos se concentram em como acontece a articulação de mediações, a negociação e produção de sentidos, e passam a utilizar de conceitos que abarcam diversos aspectos das práticas culturais e que colocam em questão os conflitos de forças presentes nessas. No mesmo sentido, Orozco Gómez já havia indicado que em toda mediação a questão do poder e sua distribuição tem papel prioritário (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 38). Isto é, existem dialéticas de controle em cada cenário social, por isso nem todos os sujeitos têm os mesmos acessos e poder de influência sobre os outros (OROZCO GÓMEZ, 1993, p. 39). Logo, a compreensão das mediações e sua explicitação sistêmica para as audiências constituiria um trabalho pedagógico crítico e político para os interessados na “educação para a recepção” (OROZCO GÓMEZ, 1991, p. 123). Ainda é interessante notar que a perspectiva de Orozco Gomez fala de públicos massivos, sem necessariamente destacar que as atividades de mediação, as práticas de educação para a recepção, são dedicadas apenas para populações empobrecidas ou para pessoas com pouca educação, ao contrário, elas são úteis e favoráveis para todos aqueles que fazem parte das audiências. Quando o autor trata da questão de poder não coloca ao público ou aos empobrecidos como desprovidos de força e impacto social, mas ressalta que a educação para a recepção fortaleceria o público por evidenciar os mecanismos de influência técnicos e sociais presentes na comunicação massiva.

Assim, o autor define como tarefa produzir conhecimento com e a partir das audiências, de modo a retroalimentar seus processos particulares de recepção, de apropriação e de usos dos meios. Para que possam realizar suas leituras, escutas e assistências fortalecendo suas capacidades comunicativas para que além de serem espectadores se

tornem interlocutores dos meios (OROZCO GÓMEZ, 1997, p. 29). Em vista disso, a educação para a recepção é colocada como necessária por ser uma forma de tornar evidente a concorrência de mediações, forças que influenciam e predis põem consciente e inconscientemente as práticas culturais. Logo, é uma proposta de educação que não pretende submeter o público ao aprendizado de determinadas formas de consumo cultural, mas propõe evidenciar que existem diversas fontes de mediação que regem os processos de produção dos conteúdos e os processos interpretativos do público. Portanto, é uma prática de acompanhamento dos processos de recepção.

Dessa forma, de acordo com a perspectiva latino-americana das Ciências da Comunicação, os processos de recepção são influenciados não apenas pelos meios, mas também pelos contextos socioculturais das audiências. De modo que existem diversas fontes de mediação, como as instituições sociais, as identidades culturais e de gênero, até mesmo idade e ambiente influenciam a forma de interação com os meios. Por exemplo, a recepção tem impacto diferente se acontecer em casa ou na escola. Essas diferentes fontes de mediação não influenciam o processo de recepção de forma separada, mas simultaneamente, por isso existem mediações múltiplas agindo na construção de sentidos. Dessa forma, o processo de recepção do público pode ser influenciado tanto por questões macrosociais, como a economia e a política, quanto por questões micro sociais, como de que instituições e comunidades interpretativas o público faz parte.

Além disso, as práticas comunicativas se realizam pelos elementos da sociabilidade, ritualidade e tecnicidade. Esses elementos se referem a como a audiência e o meio utilizam de representações sociais e de estruturas técnicas ao preparar e estabelecer os processos de recepção. Pela perspectiva do meio de comunicação isso quer dizer que existem questões técnicas e formais que tem o objetivo de causar determinados efeitos em determinados grupos sociais. Por parte do público isso significa que existem determinados comportamentos e concepções que orientam sua relação com os meios.

Em vista disso, para Orozco Gómez, colocar a mediação como ponto de partida para a investigação da relação entre público e meios possibilitaria compreender como acontecem as negociações de sentido. Além disso, apresentar para as audiências como acontecem as mediações constituiria um trabalho de educação para a recepção. Esse trabalho pedagógico poderia fortalecer as capacidades comunicativas e interpretativas das audiências por evidenciar como funcionam processos que não costumam ser discutidos fora de espaços especializados. Assim, é uma proposta educativa para que o público tenha a seu dispor mais conhecimento para que seja possível que se posicionem cada vez mais como interlocutores dos meios. Considerando que muitos processos de mediação sociais

e técnicos não são explícitos e são naturalizados e internalizados, a educação para a recepção é uma ferramenta necessária para a compreensão dos processos comunicativos.

Outro campo que apresenta interesse em estudar a questão da mediação de forma ampla é o das Ciências da Informação. De acordo com Andretta e Perroti (2019) a discussão sobre mediação é algo recente nas Ciências da Informação brasileiras, surgindo principalmente na última década (2010-2020). O interesse do campo pelo tema tem se apresentado em pesquisas, em disciplinas ofertadas em programas de pós-graduação, em artigos, teses e dissertações. Moraes também aponta que a questão da mediação tem surgido em eventos como no Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (MORAES, 2019, p. 86). Logo, é um tema que está presente em diversos níveis de estudo e tem sido difundido expressivamente na área.

Em vista disso, Moraes analisou alguns programas de cursos de graduação na área das Ciências da Informação no Brasil e na Colômbia, observando como a mediação é tratada. Em seu estudo concluiu que a mediação é tema transversal entre as disciplinas em diversos cursos. Porém não é abordada diretamente ou de modo particularizado, mas faz referência às ações e ao posicionamento do mediador como “[...] facilitador entre a informação e o usuário [...]” (MORAES, 2019, p. 86). Sendo assim, a mediação aparece como uma atividade de apoio ao trabalho do bibliotecário e aos sistemas de referência.

Neste sentido, Rodrigues e Crippa dizem que o termo mediação é muito utilizado nas Ciências da Informação, apesar de não estar voltado à teoria, mas para as práticas bibliotecárias (RODRIGUES; CRIPPA, 2011, p. 54). Desse modo, os estudos da área costumam abordá-la como uma noção operatória, segundo a categoria de Davallon. Logo, quando falam em mediação estão aplicando ao termo às práticas bibliotecárias e sobre o profissional da biblioteca como agente de mediação (ANDRETTA; PERROTTI, 2019, s/ p.). Essa abordagem da mediação pode ser definida como qualquer “[...] ação de interferência realizada pelo profissional da informação [...] que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional [...]” (ALMEIDA JÚNIOR apud RODRIGUES; CRIPPA, 2011, p. 55). Nesse contexto, a mediação é tratada principalmente como um termo operacional e situacional que é utilizado para indicar práticas que procuram aproximar o público da informação.

Nas Ciências da Informação se introduz o tema da mediação da informação. Segundo os autores, o relacionamento com a informação não costumava ser discutido pelo viés da mediação, mas sim pelo da disseminação. Almeida Júnior e Bortolin dizem que o termo disseminação pode ter sido mais utilizado na Biblioteconomia porque ele representa a concepção do fazer do bibliotecário como alguém que oferta e entrega materiais para

satisfazer demandas informacionais específicas (ALMEIDA JUNIOR; BORTOLIN, 2007, p. 06). Nesse sentido, é comum que a disseminação de informação seja entendida como a disponibilização do acesso ao suporte da informação, como se o livro, por exemplo, fosse o próprio conhecimento (ALMEIDA JUNIOR; BORTOLIN, 2007, p. 04). Logo, “A posse do documento, [...] seria confundida com a posse do conhecimento. [...]” (ALMEIDA JUNIOR; BORTOLIN, 2007, p. 05), assim, se acreditava que preservando o documento também se preservaria o conhecimento (ALMEIDA JUNIOR; BORTOLIN, 2007, p. 04). O foco do trabalho do bibliotecário antes estava na conservação do material que acreditava-se conter o conhecimento, não na difusão do acesso aos documentos.

Os autores ressaltam que na Biblioteconomia sempre houve maior preocupação com a preservação dos acervos do que com sua disseminação. De modo que até os espaços das bibliotecas foram moldados para se parecerem com depósitos pouco frequentados, onde o conhecimento se dava pelo silêncio e isolamento, pelo individualismo na relação com o livro (ALMEIDA JUNIOR; BORTOLIN, 2007, p. 04). Contudo:

Apesar de voltada para o coletivo – frisado no discurso – a preservação isola, individualiza, elitiza. O conhecimento preservado nos livros pode ser apreendido por alguns, ousamos dizer, poucos: aqueles que possuem condições mínimas para isso, ou seja, são alfabetizados e têm condições de decodificar adequadamente o texto escrito e seu conteúdo. (ALMEIDA JUNIOR; BORTOLIN, 2007, p. 05)

Portanto, ainda que fosse possível acessar os documentos, era necessário que o sujeito tivesse suas habilidades de leitura já desenvolvidas para compreender as informações presentes no texto. Sendo assim, os autores defendem que a abordagem da disseminação seja posta em desuso e seja substituída pela abordagem da mediação (ALMEIDA JUNIOR; BORTOLIN, 2007, p. 06). Isto porque a mediação pensa a articulação do conhecimento e sua relação com o usuário, possibilitando novas formas de apreensão do conhecimento, enquanto a disseminação pressupõe um público heterogêneo e sua relação com o conhecimento tem caráter mais estático (ALMEIDA JUNIOR; BORTOLIN, 2007, p. 06). Além disso, a perspectiva da mediação da informação também destaca que não basta disseminar o maior número de referências possível se quem acessar essas informações não compreender seu processo de organização e não souber como decodificar as informações e como articulá-las de modo produtivo.

Moraes diz que nas Ciências da Informação e a Biblioteconomia a mediação se inseriu em um vácuo teórico que surgiu graças ao desenvolvimento dos Serviços de Referência e Informação (SRI) voltados à sistemas informatizados e virtuais cada vez mais comuns (MORAES, 2019, p. 74). Nesse sentido, Almeida recorda que o impacto do surgi-

mento de meios de comunicação cada vez mais tecnológicos a partir do século XIX possibilitaram que as interações sociais deixassem de estar ligadas a ambientes físicos e aos contatos cara a cara, cedendo “[...] cada vez mais espaço para as interações mediadas e as “interações quase mediadas” -- as relações que as pessoas estabelecem com os conteúdos dos meios. [...]” (ALMEIDA, 2007, s/ p.). Isto é, conforme os serviços de referências foram aumentando sua complexidade também aumentou a distância entre os usuários e os profissionais treinados para auxiliar nos processos de busca da informação.

No mesmo sentido, com o desenvolvimento da internet os mediadores aumentaram em número, porém possuem certa invisibilidade (MORAES, 2019, p. 72). A automatização de processos comunicacionais e informativos realizada por meios tecnológicos propicia o aumento de mediadores, pois mesmo os serviços de referência e as plataformas em que se hospedam estabelecem formas de mediação. Contudo, ao mesmo tempo em que instâncias mediadoras aumentam em quantidade, elas não são percebidas como mediadores ou agentes de interferência na comunicação, são mediações implícitas e que seguem lógicas que não necessariamente são nítidas para os usuários.

Em vista disso, Almeida e Crippa dizem que “[...] A forma de construir e apresentar a informação, prevendo os meios para acessá-la, não é universal, estando relacionada aos esquemas culturais de quem as disponibiliza muito mais do que aos esquemas de quem a acessa. [...]” (CRIPPA; ALMEIDA, 2011, p. 193). Desse modo, os sistemas de informação são mediadores materiais, mas apontam para a mediação humana que os constitui e muitas vezes é esquecida quando se discutem as novas tecnologias de comunicação e informação (ALMEIDA, 2007, s/ p.). Sendo assim, além das mediações implicadas pelos meios tecnológicos dos serviços de informação, estão implicadas as predisposições sociais e culturais de quem os constrói. Logo, existem mediações múltiplas que se intercalam nos processos de acesso à informação.

Nesse sentido, os pesquisadores Oswaldo Francisco de Almeida Júnior e Sueli Bortolin ressaltam que a mediação da informação pode se apresentar de forma explícita ou implícita. Ela é explícita principalmente nas atividades fins, como nos serviços de informação e referência e fica implícita nas atividades meio, como a aquisição e processamento técnico (ALMEIDA JUNIOR; BORTOLIN, 2007, p. 07). Isto é, a mediação é perceptível quando há alguém que auxilia a busca dos materiais, mas também está presente em como os dados e documentos são selecionados, processados e apresentados.

Assim, os autores ressaltam que além do próprio meio tecnológico como mediador, existem os vieses dos seres humanos que construíram o meio de comunicação

e que organizam as informações disponíveis nesses meios. Por isso os processos de mediação da informação e mediação cultural são de grande importância (CRIPPA; ALMEIDA, 2011, p. 203). Principalmente porque a mediação tem seu foco no relacionamento, procurando privilegiar as articulações de sentido possíveis entre os referenciais de diversos públicos e o conteúdo disponibilizado pelos sistemas de referências e meios de comunicação.

Nesse sentido, Moraes cita o pesquisador venezuelano da biblioteconomia Johann Pirela Morillo que reforça a questão das múltiplas mediações que acontecem entre produção e recepção de conhecimento. Pirela Morillo indica que as mediações acontecem “[...] no contexto de três dimensões: a) do emissor de primeira ordem, [...]; b) a do emissor de segunda ordem - profissional mediador e c) a do usuário, quem deve realizar uma recepção crítica e ativa.” (MORAES, 2019, p. 76). Portanto, existem mediações a partir da fonte original da informação, que realiza escolhas sobre qual conteúdo produzir, disponibilizar e como apresentá-lo. Depois existem as mediações realizadas pelas intervenções do profissional mediador que também escolhe como organizar e como disponibilizar, mas além disso escolhe como contextualizar o conteúdo. Por fim, o receptor desses conteúdos articula e reflete sobre esses dados com base no seu conhecimento e julgamento crítico, que também é orientado por mediações sociais, culturais e etc.

Além dessas haveria uma quarta mediação, que trata da educação dos usuários dos sistemas de referência para que saibam lidar com a informação que encontram. De acordo com Moraes, esse processo de formação possibilita a apropriação da ferramenta de informação e também o protagonismo do usuário no mundo infocomunicacional (MORAES, 2019, p. 76). Almeida Júnior e Bortolin também apontam que desenvolver a capacidade de apropriação da informação é essencial para que o usuário molde a informação de acordo com seus conhecimentos prévios e suas necessidades (ALMEIDA JUNIOR; BORTOLIN, 2007, p. 09). Ainda, ressaltam que a “[...] leitura, deve ser considerada como parte intrínseca do processo de apropriação da informação.” (ALMEIDA JUNIOR; BORTOLIN, 2007, p. 09). Isto porque é pela leitura que a informação toma forma, sendo moldada de acordo com o acervo de conhecimentos do sujeito que a busca.

Assim, conforme o texto tem sua linguagem decodificada pelo leitor acontece a apropriação, porque o “[...] documento permite a comunicação da informação. [...] e a leitura é que possibilitará sua apropriação [...]” (ALMEIDA JÚNIOR apud ALMEIDA JÚNIOR; BORTOLIN, 2007, p. 10). Nesse sentido, além de ser educado em como utilizar os serviços de referência, é preciso que o usuário tenha sido alfabetizado e que tenha habilidade reflexiva para relacionar as novas informações com aquilo que já conhece, assim produzindo conhecimento relevante. Todavia, enquanto não for possível completar o processo

de educação para a apropriação do conhecimento, Moraes ressalta que há a “[...] necessidade dos mediadores atuarem como filtros entre as informações que são relevantes das que não são, bem como daquelas que são verdadeiras das que são criadas para confundir o leitor, [como] as [...] *Fake News*, [...]” (MORAES, 2019, p. 76). Logo, o aumento de dispositivos tecnológicos pode indicar a necessidade de mais intermediários para auxiliar com a conscientização sobre a complexidade dos fenômenos (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 17).

Sendo assim, o papel do mediador nas Ciências da Informação não é o de alfabetizar, mas facilitar o acesso àquilo que interessa ao usuário e educar sobre como identificar fontes de informação confiáveis. Em vista disso, também não é uma atividade voltada apenas para pessoas que não passaram por processos de educação formal, mas para todos os usuários de sistemas e serviços informacionais. As ações de mediação nesse contexto complementam a educação que o usuário, independentemente dela ter sido formal ou autodidata, porque conforme surgem novas tecnologias, formas de comunicação e de relações humanas também surgem novas demandas a que os sistemas educacionais não acompanham em tempo real. Logo, sempre há a necessidade de complementação ou continuidade do processo de aprendizado dos sujeitos.

Também há a necessidade de mais mediadores intervirem de forma explícita por causa da diferença entre a velocidade de acesso às informações e a velocidade do desenvolvimento das competências para assimilação e manipulação de informações (ALMEIDA, 2007, s/ p.). Dessa forma, “[...] A emancipação não estaria em suprimir os intermediários, mas em reconhecê-los [...]” (WOLTON apud ALMEIDA, 2007, s/ p.). Assim, reconhecer o papel dos intermediários e dos mediadores levaria a emancipação do mediado por possibilitar a melhor compreensão de que as estruturas são organizadas conforme pressupostos técnicos e sociais que limitam o uso desses sistemas de informação e os materiais disponíveis para acesso.

Em vista disso, de acordo com a perspectiva de mediação das Ciências da Informação, a mediação é antes de tudo uma noção de uso operatório que se aplica às práticas bibliotecárias que impliquem qualquer ação de interferência na apropriação de informação pelo usuário. A mediação se desenvolve nessa área em oposição à perspectiva da disseminação que regia as práticas bibliotecárias anteriores. A prática da disseminação entendia que possibilitar o acesso ao objeto material que contém informações já era proporcionar acesso ao conhecimento que dali pode se obter. Essa postura também não se

preocupava com a formação do receptor das informações, pressupondo que este já compreendesse como se organiza e se disponibiliza a informação, além de ter as capacidades de decodificação da informação plenamente desenvolvidas.

Por outro lado, a mediação enquanto conceito analítico age como ferramenta para os profissionais pensarem como se dá a relação entre o público e as informações disponibilizadas pelas bibliotecas e sistemas de referência. Assim, é uma perspectiva que não confunde a fonte material de informação com o conhecimento que surge da relação entre o receptor e a fonte material. Também é uma abordagem que procura explicitar por meio de quais processos e de quais critérios a informação é organizada e disponibilizada para acesso, ressaltando que existem vários processos explícitos e implícitos que afetam a recepção da informação. Logo, é uma perspectiva que ressalta a necessidade de formar o público usuário para que este conheça a complexidade desses processos e para que possa realizar uma recepção crítica das informações com que irá interagir.

Nesse sentido, visa possibilitar novas formas de acesso e apropriação das informações e busca atingir um público mais abrangente do que aquele que já possui suas capacidades formadas e sabe se orientar nos serviços bibliotecários de forma autônoma. Além disso, os pesquisadores da mediação nas Ciências da Informação enfatizam a necessidade de formar os usuários de bibliotecas e serviços de referência para identificar as distintas formas de mediação, mediações técnicas, características dos sistemas, e mediações humanas, envolvidas no processo de produção e disponibilização das informações. Assim, a mediação nas Ciências da Informação salienta as práticas bibliotecárias e os profissionais bibliotecários como possíveis mediadores explícitos, que ao adotar a posição de educadores visam melhorar os processos de acesso e apropriação das informações disponíveis.

Dessa forma, a perspectiva da mediação nas Ciências da Informação é abordada primeiramente como um conceito que provê orientação para a postura dos profissionais bibliotecários e, em segundo lugar, como um conceito que possibilita a análise dos processos de organização e disponibilização da informação por meios dos sistemas de referência informatizados ou físicos. Como ferramenta de análise dos processos de mediação da informação a discussão interpreta que são fontes de mediação que influem no processo de recepção das informações: os vieses sociais que organizam as estruturas técnicas que disponibilizam a informação; as estruturas técnicas em si; os elementos que fazem parte do contexto sociocultural do usuário e as suas capacidades de decodificação e de interpretação de informações e dos sistemas que as organizam. Visto isso, o nível de

formação das capacidades de decodificação e compreensão dos usuários tem grande impacto em como acontece a relação entre os serviços bibliotecários, os documentos que são disponibilizados e o processo de formação do conhecimento que acontece quando o usuário interage com os documentos disponíveis. Em vista disso, são necessários processos de acompanhamento e fortalecimento dessas capacidades, como pode ser a prática de mediação realizada por profissionais das ciências da informação.

A francesa Elisabeth Caillet, pesquisadora da educação, aponta que conforme as instituições culturais se desenvolveram os ofícios dos seus trabalhadores se diversificaram, assim as funções foram sendo diferenciadas por áreas como comunicação, pesquisa, arte e mediação. De acordo com a autora, a mediação nasceu nos equipamentos culturais em decorrência das dificuldades do trabalho dos setores educativos. Assim, existem os profissionais que estão mais próximos das obras e da criação artísticas e existem os mediadores que têm papel de acompanhar e integrar as outras áreas ao processo de mediação (CAILLET, 2009, p. 74). Dessa forma, o papel da mediação e dos mediadores em espaços culturais parece surgir de uma demanda em dedicar maior atenção a como se articulam os diferentes trabalhos desenvolvidos nesses espaços e em como se comunica e se interage com o público que acessa as informações produzidas e expostas por essas organizações.

A autora diz que na França os serviços de mediação têm origem entre os anos 1980 e 1990, inspirados na educação popular, na formação de adultos e na animação sociocultural. Dessas práticas a mediação emprestou a ideia de que o ser humano é capaz de se formar ao longo de toda vida e a compreensão do lazer como um meio de expressão criativa (CAILLET, 2009, p. 74). A brasileira Julia Rocha Pinto, pesquisadora de educação artística, indica que da mesma forma com que as instituições culturais foram se desenvolvendo a figura do mediador também mudou com o tempo (PINTO, 2012, p. 95). Nesse sentido, é uma perspectiva de mediação operatória, conforme a categoria de Davallon, isto é um termo que varia conforme o contexto. Mas nos equipamentos culturais se caracteriza como um conjunto de ações com fins educativos e de lazer, mas que ao longo do tempo sofreu mudanças a respeito de quais são essas ações e qual o objetivo delas.

A autora aponta que quando os espaços culturais passaram a ter um membro responsável pela interação direta com o público instituíram o guia, um profissional responsável por acompanhar ao público oferecendo grande quantidade de informações sobre as obras ou temas em exposição (PINTO, 2012, p. 95). Mais tarde houve a mudança do guia para o monitor, que era alguém que fornecia as informações sobre a obra e interpre-

tações delas, por vezes reduzindo as interpretações possíveis a alguns sentidos predeterminados (PINTO, 2012, p. 95). Depois houve uma ressignificação desse educador cultural e surgiu o mediador, que é alguém que dialoga com o espectador, fornecendo informações e interpretações sobre ela, mas também propondo que o interlocutor realize e comunique sua própria contextualização da obra (PINTO, 2012, p. 96). Nesse sentido, a última postura salienta o aspecto criativo da mediação, não apenas por influenciar e estimular a relação entre o público e as obras de arte, mas por propor que o público recontextualize e crie sentidos dessas obras baseadas em suas perspectivas.

Nesse sentido, o brasileiro Cayo Honorato, pesquisador em educação de artes visuais, indica que idealmente a mediação se diferencia das outras formas de monitoria por propor a participação do público de modo ativo por meio do diálogo. Essa mudança demonstra um posicionamento que considera que não basta transmitir informações sobre a exposição (HONORATO, 2013, p. 1050-1051) para se comunicar com o público. A ênfase na capacidade de estimular o diálogo relembra o aspecto do modelo de comunicação da mediação indicado por Davallon, onde há o foco em articular os sentidos entre as partes envolvidas, nesse caso o público, a obra, o ambiente, o mediador, etc. Dessa forma, a preocupação do mediador não está apenas em transmitir informação como um guia ou em aproximar grupos e sujeitos diferentes, mas em potencializar a articulação entre os elementos que formam o contexto da interação.

De acordo com esse posicionamento, o mediador é um sujeito que tem informações e entende de conceitos necessários para realizar as interpretações de obras, mas também é alguém que “[...] interpreta as relações, levanta hipóteses sobre as leituras e faz interferências do repertório pessoal. [...]” (PINTO, 2012, p. 97). Desse modo, o papel da mediação se diferencia da monitoria, pois tem sua ênfase em estimular e provocar o público através de correlações possíveis com seus repertórios, não apenas fornecer informações pré-programadas. Todavia, o pesquisador francês Bernard Darras aponta que existem diversas concepções e definições de cultura e isso produz diferentes concepções e práticas de mediação. Assim, as concepções das práticas de mediação correspondem e dependem de contextos ideológicos e epistemológicos particulares que conflitam uns com os outros (DARRAS, 2009, p. 23). Independentemente disso, as formas de mediação em geral tem “[...] uma missão de democratização. [...] [e] servem ao projeto mais global de entreter, de restabelecer ou de provocar vínculos entre o mundo da cultura e da arte e o referencial de um público adquirido ou potencial.” (DARRAS, 2009, p. 38). Nesse sentido, as práticas de mediação tem como objetivo democratizar o acesso à arte, mas diferentes

concepções ideológicas entendem esse objetivo por perspectivas distintas. Logo, as práticas de mediação também terão orientações e métodos distintos para realizar a aproximação entre público e arte.

Apesar disso, Caillet diz que a mediação tem papel de estabelecer um olhar crítico sobre as obras, procurando situá-las junto às questões que produziram sua feitura, dessa forma colocando as obras em narrativas (CAILLET, 2009, p. 73). Assim, a mediação procura atualizar as obras de arte ou as ideias que não estão presentes no contexto do receptor. Dessa forma, se trata de fazer com que algo que antes estava ausente se torne presente no universo simbólico e representativo do público (CAILLET, 2009, p. 73). Nesse sentido, uma prática de mediação poderia, por exemplo, atualizar uma obra de arte ao apresentar o seu contexto histórico para um público e procurar indicar de forma expositiva por quais motivos essa foi considerada relevante. Outra prática de mediação poderia relacionar a obra e seus sentidos com o contexto do presente, dialogando e questionando com os participantes como essa seria percebida se fosse sua primeira exposição ou publicação. Isto é, a construção da narrativa feita no processo de mediação também dependerá do posicionamento ideológico e dos objetivos que orientam a ação.

Darras também indica que as mediações se apresentam de formas distintas conforme as concepções de cultura daqueles que organizam as mediações, por isso a mediação cultural pode ser uma “[...] atividade de acompanhamento cultural e, mais raramente, uma ocasião de reflexão crítica sobre as várias modalidades de construção dos fenômenos culturais.” (DARRAS, 2009, p. 37). De toda forma, “A mediação é, então, um processo de acompanhamento semiótico e de inter-relação semiótica [...] que intervém em cada ocasião de fabricação dos signos. [...]” (DARRAS, 2009, p. 36). Ou seja, por essa perspectiva ela é um processo e não uma ação específica. Contudo, o autor diz que a mediação surge pelo cruzamento dos conhecimentos e crenças do público e do mediador em relação com o objeto cultural mediado (DARRAS, 2009, p. 37). Assim, a mediação é um processo de articulação entre os elementos que constituem o seu contexto. Desse modo, aponta a mediação como um processo de acompanhamento da construção de sentido que acontece em contextos e situações específicas, mas não indica que apenas uma ação ou um conjunto de ações delimitadas são a mediação.

O pesquisador também indica que as mediações “[...] intervêm ao longo das operações de difusão e de propagação de objetos culturais. [...]” (DARRAS, 2009, p. 37). Nesse sentido, salienta que “É importante distinguir a difusão, que indica o transporte da informação pelas mídias, e a mediação, que é uma operação semiótica de tradução. [...] [apesar de haver] sempre uma parte de mediação nos processos de difusão.” (DARRAS,

2009, p. 35). Sendo assim, a mediação é um processo que acompanha e interfere na construção de sentidos que está presente nos processos de difusão, mas não se resume a ela. Além disso, a forma com que a mediação acontece também tem origem nas concepções culturais e ideológicas dos que mediam e dos que participam das mediações.

A pesquisadora brasileira de arte-educação Rejane Coutinho indica que a partir da teoria hermenêutica construtivista “[...] a interpretação é um processo mental utilizado pelos indivíduos para construir conhecimentos de acordo com uma experiência pessoal [...]” (COUTINHO, 2009, p. 176). O processo de interpretação acontece primeiro com o estabelecimento de relações e analogias entre o objeto que está sendo lido e o conhecimento que existe na memória do leitor. Depois, para que o processo de interpretação continue e seja ampliado “[...] é necessário que o sujeito tenha acesso a outras informações, em especial contextuais de diferentes áreas de conhecimento que se relacionam com o objeto. [...]” (COUTINHO, 2009, p. 176). Em vista disso, o papel da mediação pode se encaixar como um processo de acompanhamento da interpretação tanto por estimular que sejam expressas as relações pessoais que o público faz, quanto por fornecer informações que ampliem as possibilidades de interpretação, isso é de atualizar a obra.

Nesse sentido, a autora aponta que a mediação, especialmente em grupo, enriquece o processo interpretativo porque estabelece diálogos com diferentes pontos de vista (COUTINHO, 2009, p. 176). Dessa forma, a mediação pode potencializar o processo de interpretação tanto por ampliar o horizonte do receptor ao fornecer novas informações, quanto por auxiliar na articulação entre as informações por meio de questionamentos provocadores (COUTINHO, 2009, p. 176). Assim, a mediação estimula que o público relacione as obras com seu conhecimento e experiências, mas também possibilita conhecer novas perspectivas e informações relevantes para o contexto de produção e circulação da obra. Por isso é uma prática que favorece a negociação de sentidos, o surgimento e a comunicação de interpretações variadas sobre um mesmo objeto cultural, o que pode causar com que os objetos e as práticas culturais sejam ressignificados.

Coutinho enfatiza que “[...] a leitura e a interpretação de uma produção do campo da arte é também um processo de construção de sentidos para os sujeitos que a leem. [...]” (COUTINHO, 2009, p. 175). Sendo assim, “[...] não existe uma única interpretação de uma produção artística, mas uma pluralidade de pontos de vista que podem ser complementares ou não.” (COUTINHO, 2009, p. 175). Nesse sentido, a autora aponta a relevância do papel do mediador como contextualizador, pois fornece uma trama de sentidos e situa diferentes camadas de referências contextuais. Essas camadas de referências contextuais provêm da obra, dos leitores e mediadores e do ambiente em que a situação

de mediação acontece (COUTINHO, 2009, p. 178) e se relacionam e interferem no processo de mediação, por isso devem ser consideradas (COUTINHO, 2009, p. 178). Dessa forma, a perspectiva da autora também aponta que existem mediações múltiplas que influenciam as interpretações e as práticas culturais.

De acordo com a perspectiva da arte-educação, a mediação surge por uma demanda do trabalho dos setores educativos de espaços culturais, tendo o objetivo principal de aproximar o público da arte. Para atingir esse objetivo foi criado o perfil de um educador, que se modificou com o tempo, nascendo como um guia do espaço cultural que informava dados sobre as obras expostas, depois se tornou um monitor que oferecia ao público dados e interpretações sobre as obras. Por fim, se instituiu o mediador como alguém que oferece dados e interpretações, mas também estimula o público para que esse realize e comunique suas próprias interpretações do objeto cultural que está sendo mediado.

Sendo assim, na arte-educação a mediação é compreendida principalmente como uma prática explícita que depende do diálogo com o público, porque considera que a transmissão de dados predeterminados é insuficiente para estabelecer uma relação entre o espaço cultural e o público. Logo, é necessário que o profissional mediador coloque o público na posição de interlocutor. Dessa forma, o público tem participação ativa na construção de significados que acontece nas práticas de mediação que procuram estabelecer processos interpretativos compartilhados. Nesse sentido, os processos interpretativos se iniciam por correlações entre as obras apresentadas e as experiências de vida e o conhecimento do público, depois devem ser ampliados pela oferta de dados sobre a obra, a escuta dos outros e a contextualização das diferentes camadas de referência que são mediações da obra. Desse modo, quando o mediador propõe uma contextualização, ele estabelece uma narrativa sobre a obra.

No entanto, essa oferta de dados e contextualização não deve fechar o sentido da obra, mas estimular a participação do público, propondo correlações com seus possíveis repertórios e convidando os presentes a fazerem suas próprias atualizações. Portanto, a participação do público é incentivada em direção a apropriação das obras e a expressão de suas perspectivas, porque se entende que as crenças e o conhecimento do público interferem no processo de interpretação. Por outro lado, ao incentivar a relação ativa do público com a obra se estimula produção de interpretações novas e variadas, o que revitaliza e sustenta a relevância das obras escolhidas como objeto de exposição dos espaços culturais. Os pesquisadores da arte-educação aqui citados ainda enfatizam que tanto a relação do mediador com o público, quanto a forma com que ele constrói a narrativa

sobre uma obra são influenciadas por posicionamentos culturais e ideológicos. Isso significa que mesmo que a mediação tenha sempre o objetivo de aproximar o público da arte, existem distintas abordagens e práticas de mediação que dependem das concepções ideológicas de quem as desenvolve.

2.1 A MEDIAÇÃO CULTURAL

Perrotti e Pieruccini afirmam que a mediação cultural é formada por dois termos, o primeiro termo é um “[...] substantivo [que] [...] refere-se ao ato de intermediar relações. [...] [ou a] intermediações sociais entre sujeitos.” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 08-09). O segundo termo é o adjetivo “cultural” que qualifica a mediação cultural ao distingui-la “[...] de outras formas de mediação (política, econômica, social, religiosa, diplomática), com as quais mantém afinidades, mas ao mesmo tempo se diferencia. [...]” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 09). Nesse sentido, Andreatta e Perrotti citam Nicolas Aubouin, Frédéric Kletz e Olivier Lenay¹¹ que concebem que a mediação cultural é um termo guarda-chuva que se refere a diversas atividades da educação e da cultura, além de práticas culturais ligadas à animação cultural e serviços educacionais (ANDREATTA; PERROTTI, 2019, s/ p.). Em vista disso, o termo mediação cultural se refere a processos de mediação que têm como delimitação os espaços e práticas ligados à educação e a cultura.

A mediação cultural é uma ação que possui sentidos próprios e que estabelece relações com os sentidos apresentados por objetos, por sujeitos e por seus contextos (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 09). Por um lado a mediação cultural se aproxima da perspectiva de Caune¹², para quem a mediação é uma prática que visa facilitar a convivência ao estabelecer relações entre objetos, sujeitos ou contextos diferentes. Por essa perspectiva, a mediação cultural costuma ser usada como uma noção que trata da função do mediador como intermediário entre obras de arte e diferentes públicos (ANDREATTA; PERROTTI, 2019, s/ p.). Também é com base nessa perspectiva que se institui o mediador cultural como alguém que acolhe refugiados, porque a mediação cultural é entendida como uma ação que busca facilitar relações entre culturas, seja entre comunidades culturais distintas ou entre sujeitos e obras de arte. Por outro lado, existem autores que vão considerar a mediação cultural como um processo que não se refere apenas às práticas em que o

¹¹ AUBOUIN, N ; KLETZ, F. ; LENAY, O. *Médiation culturelle : l'enjeu de la gestion des ressources humaines*. Culture études, n. 1, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/cule.101.0001>.

¹² CAUNE, J. *La Démocratisation culturelle, une médiation à bout de souffle*. Grenoble : PUG, 2006. CAUNE, J. *Les territoires et les cartes de la médiation ou la médiation mise à nu par ses commentateurs*. Les Enjeux de l'information et de la communication, v. 2, dossier 2010, p. 1-11, 2010. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-2-page-1.htm>.

terceiro é um ser humano que influencia o desenvolvimento de processos interpretativos explicitamente.

Os pesquisadores Bezerra e Cavalcante reafirmam que os sujeitos constroem interpretações e a sua concepção da realidade a partir de elementos culturais. Assim, os autores destacam a mediação cultural como processo fundamental da relação do sujeito com o mundo, porque está ligada a diferentes elementos que interferem no processo de significação. Nesse sentido, apontam que os processos de mediação podem acontecer tanto de maneira direta, quanto indireta (BEZERRA; CAVALCANTE, 2020, p. 06). Moraes também enfatiza que a cultura é mediadora, pois é ela quem permite a circulação de discursos na sociedade (MORAES, 2019, p. 74) e é ela que estabelece contextos de referência que o sujeito usa para fazer correlações e interpretações.

Sendo assim, a mediação cultural é uma noção que é utilizada para se referir a processos específicos que envolvem a cultura. Mas por um lado, a cultura é entendida como as práticas ligadas à produção, consumo e circulação de expressões da arte, da literatura, etc., ou então como um elemento de organização social que só ganha relevância quando é confrontado com uma cultura diferente, como no caso da orientação de refugiados. Abordar a mediação cultural nesse sentido aborda a mediação como um processo direto que acontece quando uma organização ou um sujeito age para aproximar certos elementos em um contexto definido.

Por outro lado, quando a cultura é percebida como conceito amplo, abrangendo crenças, identidades e comportamentos sociais, é possível compreendê-la como uma origem de mediação indireta. Nesse sentido, a cultura é uma fonte de mediação porque interfere nos modos de interpretação e relacionamento dos sujeitos com outros sujeitos, com meios e etc. Essa concepção de cultura como fonte de mediação indireta aparece em todas as abordagens de mediação que foram apresentadas neste texto. Isso se nota quando os autores apontam que o contexto social e cultural influencia a recepção e interpretação dos meios, das informações ou dos objetos culturais. Contudo, em algumas áreas essa discussão é menos desenvolvida do que a discussão sobre as mediações diretas. Mesmo assim, os métodos de mediação direta propostos sugerem explicitar as facetas indiretas da mediação. Isso é sugerido porque ao elucidar o caráter da cultura como mediadora das relações sociais e dos processos interpretativos se educa para a reflexão crítica e se estimula as audiências dos meios, os usuários das bibliotecas ou os públicos dos espaços culturais a realizarem recepções mais conscientes.

Nesse sentido, os processos de mediação direta e os espaços em que normalmente ocorrem essas práticas parecem ser essenciais para que se desenvolvam relações mais críticas com a cultura, com as artes, com os meios etc. Os espaços culturais em geral costumam ser indicados para realizar essas mediações, porque possuem como seu centro obras de arte, que constituem “[...] um fato comunicativo que necessita ser interpretado e, dessa forma, integrado ou complementado pela contribuição daquele que a frui.” (RODRIGUES; CRIPPA, 2011, p. 59). Ou seja, a obra de arte impele os sujeitos ao processo de interpretação, sendo “[...] potencialmente capazes de produzir deslocamentos intelectuais, emocionais, afetivos, [...]” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p. 08). Assim, a mediação cultural direta que tem como base objetos de arte poderia ser uma forma de estimular discussões críticas sobre diversos aspectos sociais.

Mediação cultural é então um termo guarda-chuva que se refere a atividades da educação e da cultura, tendo afinidades com outras formas de mediação, mas se diferenciando pelo seu foco na cultura e nos objetos culturais. Além disso, como as demais formas de mediação, ela possui uma dimensão direta e outra indireta. O termo mediação cultural costuma indicar práticas de mediação explícitas em que a função do mediador é facilitar a relação entre partes, seja entre sujeitos e objetos culturais, seja entre sujeitos de uma cultura e instituições de outra. Já a faceta indireta da mediação cultural aponta para a cultura como sistema de referência que influencia os processos de significação, sendo assim fundamental para a relação do sujeito com o mundo.

Em geral as propostas de práticas de mediação cultural direta, aquelas em que fica nítido o papel do mediador como intermediário entre partes, recomendam que seja explicitada a dimensão da cultura como mediadora dos processos interpretativos. A discussão sobre a influência da cultura visa estimular o pensamento crítico e processos de recepção mais conscientes por parte daqueles que participam das práticas de mediação. Nesse sentido, é possível considerar que quando os autores falam na emancipação do público dos processos naturalizados pelas instituições culturais e pelos sujeitos, estão propondo ações voltadas a fornecer apoio e estímulo para a reflexão e para o desenvolvimento de ferramentas interpretativas que auxiliem a compreender complexidade e as disputas de mediações que envolvem a produção de sentidos. Além disso, os espaços culturais costumam ser boas opções de lugares para se realizar práticas de mediação porque se organizam ao redor de obras de arte e essas têm a capacidade de impelir os processos de interpretação, assim estimulando a abertura dos sujeitos para o diálogo, que é algo necessário para realizar a mediação cultural.

2.2 CRÍTICAS À MEDIAÇÃO

Honorato ressalta que é comum que a mediação funcione como instrumento de poder das instituições sobre os públicos, de forma que o potencial transformador que costuma ser associado com a mediação sugere “[...] quase sempre a transformação do público pela arte e não o contrário: da arte ou da instituição pelos diversos públicos. [...]” (HONORATO, 2011, p. 345). O autor sublinha que em geral a mediação acontece como iniciativa institucional, mas o enquadramento político-institucional e econômico-cultural da mediação não costuma ser discutido quando se fala em mediação. Assim, para o autor a falta de discussões sobre o caráter institucionalizado da mediação está ligado a questões como a precariedade do trabalho do mediador, concepções limitadas sobre o público e a uma delimitação da forma de ação das instituições (HONORATO, 2015, p. 209). Nesse sentido, as concepções ideológicas sobre o papel da mediação muitas vezes restringem suas potencialidades, igualando a mediação às práticas de monitoria que em geral apenas reforçam a reprodução dos sentidos dominantes.

O autor ressalta que as instituições são construções sociais fundadas com objetivos de atingir determinados interesses, sendo que o interesse principal é o de estabelecer relações sociais segundo certos requisitos e comportamentos que possibilitam que a instituição se mantenha relevante. Para alcançar seus objetivos as instituições podem agir tanto apoiando modelos sociais baseados na solidariedade quanto reforçando a organização social existente. Nesse sentido, Honorato aponta que mediações extra institucionais seriam alternativas para realizar ações mais livres de interesses fixados por necessidades institucionais, como características identitárias dos públicos ou dos clientes, e assim poderiam possibilitar relações com “contra públicos”, quebrando expectativas de inserção do público em determinados processos de socialização (HONORATO, 2015, p. 219).

Honorato também propõe que a mediação poderia questionar junto ao público “[...] o que está posto como arte, [...] para que o público advogue em favor da arte, contra o fetichismo da mercadoria, o didatismo e a academia. [...]” (HONORATO, 2007, p. 123). Em vista disso, o autor defende a compreensão da mediação como modelo de comunicação que procura estimular as articulações entre as partes, valorizar o diálogo, produzir atualizações das obras, dos sentidos dos objetos e das práticas culturais. Também se posiciona em favor de práticas de mediação cultural que aconteçam independentemente de instituições culturais e seus públicos habituais, o que potencializa o aspecto da mediação cultural como produtora de novos modos de se relacionar com a cultura.

Darras diz que quando mediadores assumem e exploram as contradições de suas ações, “[...] eles contribuem para a reflexão crítica sobre as culturas com as quais são coniventes.” (DARRAS, 2009, p. 45). Sendo assim, apesar de haver dificuldades, é possível realizar a reflexão crítica sobre a mediação se os educadores não ignorarem que os programas educativos são espaços de disputa ideológica (HONORATO, 2007, p. 120), lugares onde deve haver a discussão e reflexão sobre as práticas que realizam. Nesse sentido, Coutinho indica que se orientados pela concepção de educação construtivista os setores de mediação podem ser espaços de educação não reprodutiva. De modo que, ao invés de reproduzirem informações, os envolvidos podem interagir e se apropriar do conhecimento (COUTINHO, 2009, p. 174). Logo, é necessário refletir sobre as contradições das práticas de mediação e compreender quais os projetos que essas práticas apoiam.

Nessa direção, Honorato propõe a formulação de um currículo da mediação em que exista um movimento epistemológico que coloque a atividade como uma prática cultural específica que surge do “[...] cruzamento e confrontação [...] entre diferentes bases interpretativas ou sistemas de valores, [...] entre arte e público, entre obras e interpretações, entre a produção artístico-cultural e os diversos públicos, [...]” (HONORATO, 2013, p. 1058). Também propõe que a mediação poderia deixar de se concentrar na democratização cultural, que foca na questão da difusão de valores culturais criados por uma pequena parcela de pessoas, para se concentrar na democracia cultural, que visa incluir ao público na produção dos valores culturais (HONORATO, 2013, p. 1059). Assim, enfatiza que não se pode continuar encarando o público como carentes ou culturalmente excluídos, mas compreender o público como sujeitos históricos (HONORATO, 2013, p. 1059). Dessa forma, o autor reforça a necessidade de construir a mediação como um conceito definido e advoga por uma definição que salienta a dimensão do diálogo, da articulação, da produção e atualização de sentidos.

Sendo assim, existem críticas que apontam a prática da mediação cultural como um instrumento de poder de instituições, propondo sempre a transformação do público pela arte, não da arte e das instituições pelos públicos. Essa organização institucional da mediação não costuma ser tópico de discussão, de modo que certos embaraços persistem. Nesse sentido, Honorato reflete sobre problemas como: as concepções limitadas sobre o público; a precariedade do trabalho dos mediadores; as formas de ação institucional que são limitadas pelas definições do público com caráter de clientela e sobre a exclusão de outros grupos sociais que não costumam ser parte desses processos de socialização.

O autor propõe como alternativa a esses obstáculos: o hábito da discussão e reflexão sobre as práticas de mediação realizadas em instituições, em especial dentro

dos setores educativos desses espaços; a mudança da concepção de mediação de uma prática de conciliação para uma prática cultural de confronto e cruzamento de diferentes bases interpretativas e sistemas de valores sociais; o abandono da reprodução de valores culturais da elite, sendo substituída pelo acolhimento da produção de valores culturais realizada pelo público; o abandono da concepção dos públicos como carentes, sendo substituída pela concepção do público como sujeitos históricos e, por fim, a realização de práticas de mediação extra institucionais, com objetivo de criar vínculos com públicos que não costumam fazer parte do público das instituições culturais tradicionais. Com essas proposições se almeja transformar as práticas de mediação cultural em situações de educação que não reproduzam concepções elitistas e que incluam a participação ativa do público na discussão sobre o que é arte.

2.3 RESUMO DAS PERSPECTIVAS DE MEDIAÇÃO

De acordo com a perspectiva das Ciências da Comunicação existem diversas fontes de mediação, como as instituições sociais, as identidades culturais e de gênero, até mesmo idade e ambiente influenciam como se interage com os meios. Essas diferentes fontes de mediação influenciam o processo de recepção simultaneamente, assim existem mediações múltiplas que agem na construção de sentidos. Nesse sentido, questões macro e micro sociais, como contexto histórico-social e comportamentos do público, são mediações que interferem na relação das audiências com os meios. Estruturas técnicas dos meios também são mediações que predispõem os processos de recepção da audiência. Sendo assim, nessa perspectiva a noção de mediação funciona como um guia que permite investigar quais questões interferem e como agem nos processos de negociação de sentido que acontecem na relação do público com os meios. Além disso, é uma perspectiva que propõe a apresentação do funcionamento dos processos de produção e mediação para o público como forma de educação para a recepção.

Na perspectiva de mediação das Ciências da Informação, a mediação é primeiro uma noção que se aplica às práticas bibliotecárias que implicam qualquer ação de interferência na apropriação de informação pelo usuário. Depois, a noção de mediação é uma ferramenta analítica utilizada para pensar como acontece a relação entre o público e as informações que acessam. Essa perspectiva percebe como fontes de mediação que influenciam o processo de recepção das informações: os vieses sociais que organizam a informação, as estruturas técnicas que as disponibilizam e os elementos que fazem parte do contexto sociocultural do usuário. Assim, é uma abordagem que ressalta que existem

processos explícitos e implícitos que afetam a recepção da informação. Também propõe que o profissional bibliotecário aja como mediador e educador do público usuário, para que este saiba identificar formas de mediação técnicas e humanas. A formação do público visa fazer com que se conheça a complexidade dos processos de mediação e que possam ser realizadas recepções críticas das informações, além de almejar a facilitação de novas formas de acesso e apropriação das informações por um público diverso, não apenas aquele que já é autônomo.

De acordo com a perspectiva da arte-educação, a mediação surge por uma demanda do trabalho dos setores educativos de espaços culturais, tendo o objetivo principal de aproximar o público da arte. Em consequência se institui o mediador que oferece dados, interpretações e propõe o diálogo com o público para que esse participe de forma ativa na construção de significados ao desenvolver e compartilhar suas próprias interpretações. Sendo assim, considera que os processos interpretativos têm como base o conhecimento do público, mas podem ser ampliados se forem ofertadas novas referências. Além disso, essa perspectiva ressalta que as abordagens e práticas de mediação dependem das concepções ideológicas daqueles que as organizam, por isso apesar de terem o objetivo de aproximar o público da arte, as formas de atingir esse objetivo podem variar.

Para ressaltar alguns aspectos em especial, as Ciências da Comunicação indicam que a recepção dos meios e o contexto da audiência também são fontes de mediação, assim, não é apenas quem produz e transmite os conteúdos que define seus significados. As Ciências da Informação apontam que a construção de sistemas, a seleção de conteúdos e a forma de oferta desses estão mediados pelos vieses ideológicos dos que organizam esses sistemas, além de sublinharem que são necessárias certas habilidades para acessar essas informações. Já arte-educação realça que a mediação, enquanto prática, depende do diálogo para produzir novas narrativas e contextualizações das obras, além de destacar que diferentes concepções sobre cultura dão origem a distintas formas de mediar.

Por fim, a mediação cultural não chega a ser uma perspectiva em separado, mas ela atravessa as três perspectivas por ser um termo guarda-chuva que abrange práticas ligadas à cultura e à educação. Como todas as concepções de mediação ela tem uma faceta direta e outra indireta. Como prática explícita, a mediação cultural é uma ação que procura facilitar relações, como, por exemplo, a construção de sentido que ocorre entre um sujeito e uma obra de arte ou entre grupos sociais e instituições. Já em sua forma implícita, a mediação cultural se refere aos processos culturais e contextuais que mediam a relação dos sujeitos com o mundo. Como nas outras perspectivas também se recomenda que os

processos de mediação cultural implícita sejam expostos nas práticas de mediação cultural, para colocar em discussão como eles interferem nos processos interpretativos. Isso é sugerido com o objetivo de estimular o pensamento crítico dos públicos. Além disso, os espaços culturais são favoráveis para as práticas de mediação cultural porque esses se constituem ao redor de obras de arte, que são objetos que estimulam os processos de interpretação, assim abrem espaço para a reflexão compartilhada.

3 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Esta seção reflete sobre a teoria da Estética da Recepção como possível base para a discussão da mediação na teoria da literatura. A discussão visa investigar se existem fundamentos na teoria literária que demonstram que os processos de recepção da literatura têm impacto nos leitores, na vida social e na própria história da literatura. Além disso, é possível que da discussão teórica se desdobrem métodos para a prática mediação de leitura literária. De modo que a Estética da Recepção possa ser evidenciada como “ferramenta” que auxilia na orientação, preparação, realização e avaliação dos processos de mediação de leitura literária. Ainda, as investigações feitas nessa seção são utilizadas como para analisar, mais a frente, se os autores que trabalham com o conceito de mediação de leitura literária se apoiam explícita ou implicitamente nas ideias dos teóricos abordados.

Regina Zilberman sublinha que a leitura foi entendida como algo ambíguo, tanto em representações na literatura quanto por outras manifestações sociais. Indica que conforme cresceu o número de leitores e de obras surgiram trabalhos que em um primeiro momento procuraram demonstrar que as preferências do público influenciavam a criação de novos títulos. Mas depois os trabalhos sobre a influência e a recepção do público tomaram uma postura preconceituosa, julgando inferiores às obras escolhidas como preferidas pelo público mais amplo e mais pobre (ZILBERMAN, 2008, p. 89-90). Contudo, na segunda metade do século vinte essa postura se transformou quando pesquisadores como Robert Escarpit, Robert Darnton e Roger Chartier passaram a investigar as composições dos sistemas literários, indicando que por existirem “[...] diferentes camadas sociais, zonas geográficas e gêneros [...] a literatura apresenta horizontes plurais de recepção e consumo, diante dos quais todo julgamento pode ser precipitado se calcado unicamente em critérios contemporâneos.” (ZILBERMAN, 2008, p. 91). Em vista disso, é possível apontar que as mediações sociais, históricas e culturais modificam como os processos de recepção da literatura acontecem, por isso se ancorar apenas no momento presente não permitiria realmente compreender como acontecem esses processos.

Nesse sentido, a pesquisadora Mirian Zappone afirma que a leitura tem sido objeto de pesquisa de linguistas, cognitivistas e historiadores, mas que no campo da literatura o estudo da leitura só passou a ser feito de forma sistemática na década de 1960, graças às mudanças que aconteceram nesse período sobre as dimensões de autor, texto e leitor. A autora indica que a teoria literária se voltou ao leitor por último, depois de ter sua ênfase na autoria e na textualidade, quando o texto não era mais compreendido como simples transmissor de informações produzidas pelo autor, nem como passível de apenas uma interpretação já contida no texto (ZAPPONE, 2004, p. 153). Dessa forma, a leitura e o processo de recepção da literatura começaram a ser compreendidos como atos criativos, produtores de sentido e que influenciam o desenvolvimento do sistema literário.

Houve um novo posicionamento de que o texto só poderia formar sentidos quando lido, porque pela leitura o leitor desencadeia o processo de significação que está envolto em suas experiências de vida e no seu contexto histórico (ZAPPONE, 2004, p. 154). Zappone aponta que esta mudança teórica está relacionada com a Fenomenologia, que surgiu de trabalhos do alemão Edmund Husserl no início do século XX. Husserl questionava as condições que fazem possível ter qualquer conhecimento e propunha que toda a realidade deve ser entendida conforme for percebida pela mente humana (ZAPPONE, 2004, p. 154). Isso significa que os fenômenos são afetados pela percepção e subjetividade daquele que os percebe e se alinha com a perspectiva citada anteriormente sobre o consumo alterar o objeto. No que diz respeito à literatura, Zappone indica que um texto seria um fenômeno puro se apreendido em sua essência que só é alcançada pela leitura. Assim, o texto literário não é um fato independente, mas precisa ser percebido por uma consciência, precisa ser experienciado pelo leitor que, de certo modo, também se torna criador do texto (ZAPPONE, 2004, p. 154-155). Isto é, quando o leitor toma consciência do texto é que esse texto se torna parte da realidade, portanto o leitor também “cria” o texto, não apenas por relacionar o que está escrito com suas experiências e dar a ele uma interpretação, mas porque o texto não tem impacto na realidade se ele não for lido.

Desse modo, as Teorias da Recepção concebem os leitores e a leitura como fundamentais para o fato literário. Essas são teorias que se preocupam com o aspecto recepcional da literatura, estudando o leitor, a leitura e como se dá a compreensão da literatura e da história literária. De acordo com Zilberman, as teorias da recepção remontam a Aristóteles, que reconheceu “[...] que a representação de ações humanas provoca um efeito sobre o público. [...] a catarse, [...]” (ZILBERMAN, 2008, p. 85). De acordo com a autora, “[...] Aristóteles ratifica a importância da recepção para a atribuição do valor de uma obra, já que a quantidade [...] e a qualidade [...] de catarse é critério para avaliação dos

produtos expostos ao público. [...]” (ZILBERMAN, 2008, p. 85-86). A autora também indica que Aristóteles pressupunha que para a recepção eram necessários fatores sensoriais e tecnológicos. Nesse sentido, as teorias da recepção posteriores privilegiam a escrita como meio, por um lado estudando as relações entre obra e público e por outro estudando os objetos impressos e suas transformações (ZILBERMAN, 2008, p. 86). Dessa forma, o valor das obras e a relevância dos formatos dos textos dependem dos efeitos experimentados pelos leitores e das práticas que esses mantêm.

Zappone resume as Teorias da Recepção em três vertentes. A primeira é a Estética da Recepção, baseada nas ideias do alemão Hans Robert Jauss. Essa teoria pensa “[...] o caráter artístico de um texto em razão do efeito que este gera em seus leitores [...] também propõe uma nova abordagem da história literária pautada [...] no aspecto recepcional [...]” (ZAPPONE, 2004, p. 155) e pensa a relação da literatura com a experiência de vida dos leitores (ZAPPONE, 2004, p. 155). Assim, para esta teoria o leitor é um elemento de grande importância, visto que seu princípio é o de “[...] recuperar a experiência de leitura e apresentá-la como base para se pensar tanto o fenômeno literário quanto a própria história literária. [Assim,] [...] trata-se de uma estética fundada na experiência do leitor [...]” (ZAPPONE, 2004, p. 154). Desse modo, a Estética da Recepção reorienta o estudo do sistema literário ao colocar o foco sobre como as obras causam efeitos nos leitores e como o público leitor reage às obras literárias.

Zilberman ressalta que Jauss tinha por objetivo recuperar a historicidade da literatura ao valorizar a figura do leitor como quem atualiza as obras e propicia a continuidade do processo literário por meio de uma relação dialógica, que é sempre alterada, pois o leitor interage com a obra baseado em sua própria bagagem cultural (ZILBERMAN, 2008, p. 91). Dessa forma, o leitor tem uma relação de troca com a obra que lê, porque incorpora os elementos presentes no texto a sua história de vida e a obra incorpora a sua identidade literária uma nova decodificação do texto, que é feita com base no contexto cultural e pessoal do leitor (ZILBERMAN, 2008, p. 92). Nesse sentido, é uma perspectiva que valoriza a produção de sentido e a atualização do significado das obras que acontecem na experiência da leitura literária.

Jauss afirma que as teorias literárias anteriores a sua, o Formalismo e o Marxismo, privaram a literatura da dimensão da sua recepção e do seu efeito, componentes essenciais do seu caráter estético e da sua função social (JAUSS, 1994, p. 22). Isso porque a primeira desconsiderava as condicionantes históricas da literatura e a necessidade de que as estruturas literárias fossem percebidas por leitores para que houvesse evolução entre automação e desautomação da linguagem literária. Já a segunda reduzia a qualidade

da literatura ao aspecto de representação da realidade de processos sociais presentes nas obras, não sendo capaz de elaborar sobre a literatura que rompe com o paradigma da representação intencionalmente (ZAPPONE, 2004, p. 156-157). Desse modo, ambas ignoravam o papel do leitor enquanto destinatário visado pela obra literária (JAUSS, 1994, p. 23).

Jauss ressalta que em seu livro “A história da literatura como provocação à teoria literária” (1994) procurou “[...] vencer o abismo entre contemplação histórica (cega para a forma) e a contemplação estética (cega para a história) da literatura.” (JAUSS, 1994, p. 74). De modo que, se contrapondo a aquelas metodologias, houve a necessidade de reconhecer o leitor como mais uma “[...] instância mediadora da história da literatura, a qual, tradicionalmente, havia sido uma história dos autores, das obras, dos gêneros e dos estilos. [...]” (JAUSS, 1994, p. 73). Ainda criticando outra metodologia, a da Sociologia da Literatura, Jauss ressalta que “A relação entre literatura e público não se resolve no fato de cada obra possuir seu público específico, histórica e sociologicamente definível, [...] das concepções e da ideologia de seu público [...]” (JAUSS, 1994, p. 32). Mas tanto o caráter artístico quanto histórico da literatura são condicionados “[...] pela relação dialógica entre literatura e leitor, - relação esta que pode ser entendida tanto como aquela da comunicação (informação) com o receptor, quanto como uma relação de pergunta e resposta [...]” (JAUSS, 1994, p. 23). Nesse sentido, Jauss coloca o leitor enquanto um elemento do sistema literário, que valida e responde as obras publicadas.

Dessa forma, o leitor faz parte do processo de reprodução e produção estética, tanto quanto o escritor e o crítico (JAUSS, 1994, p. 25). Isto porque, de acordo com a história do efeito, a compreensão também é um processo produtivo (JAUSS, 1994, p. 38). Nesse sentido, a Estética da Recepção se alinha ao sistema de comunicação proposto por Davallon, em que a articulação entre as partes é mais valorizada do que a simples transmissão da informação. Isto porque há uma relação de pergunta e resposta que produz conhecimentos e experiências novas a partir dessa espécie de diálogo entre a obra e o leitor.

Todavia, Jauss não nega que as obras também predisõem a recepção do público ativando lembranças de obras já lidas, certas posturas emocionais e fazem isso por meio de “[...] sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas [...]” (JAUSS, 1994, p. 28). Nesse sentido, Jauss diz que o escritor conta com a predisposição do público para estabelecer comparações entre a obra e outros três fatores: as normas do gênero; o contexto histórico-literário e a oposição entre função poética e função prática da linguagem (JAUSS, 1994, p. 29). Ou seja, o escritor quando cria seu texto leva em consideração as ideias vigentes sobre o público leitor e as formas literárias conhecidas por esse.

Dessa maneira, o leitor não possui leituras completamente únicas porque “[...] as épocas ou as sociedades constituem horizontes de expectativa dentro dos quais as obras se situam. [...] [e] [...] Esses dados determinam o “saber prévio” dos leitores, que condiciona a recepção do texto [...]” (ZILBERMAN, 2008, p. 93). Desse modo, a recepção do leitor “[...] corresponde aos efeitos de um comportamento comum às pessoas de um dado agrupamento social. [...]” (ZILBERMAN, 2008, p. 93). Sendo assim, é possível estudar esses efeitos em uma história da recepção (ZILBERMAN, 2008, p. 93). Nesse sentido, as expectativas e os comportamentos dos leitores são orientados por concepções socioculturais, logo as recepções são influenciadas pelas mediações de seu momento histórico. Zilberman indica que a Estética da Recepção tem como proposta metodológica:

[...] [a] coleta das perguntas colocadas às obras ao longo do tempo; [e] o resultado é uma história da literatura que verifica, não a sequência de autores e suas criações cristalizadas num momento passado, mas sim, como se deu e vem ocorrendo a comunicação desses produtos de cunho artístico com o público, [...] (ZILBERMAN, 1999, p. 09)

Dessa forma, é uma proposta que alterou como se estuda e como se compreende o sistema literário, além disso, entende que a construção dessa história não é fixa, mas está em constante formação e negociação. Para atingir seu objetivo de reformular a história literária, Jauss desenvolveu sete teses. A primeira tese é a de que um texto literário não tem um mesmo sentido se lido em diferentes épocas e por diferentes leitores (ZAPPONE, 2004, p. 158). Assim, Jauss coloca o leitor como uma instância do sistema da literatura e aponta que “[...] A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. [...] Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura [...]” (JAUSS, 1994, p. 25). O autor também enfatiza que uma obra se torna um acontecimento literário quando é lida e fornece para o leitor um novo parâmetro para leituras futuras (JAUSS, 1994, p. 25-26).

Desse modo, o acontecimento literário só possui relevância enquanto a obra segue sendo atualizada, refutada ou imitada por leitores e autores (JAUSS, 1994, p. 26). Sendo assim, Jauss estabelece que: 1) as obras não existem sem um leitor que as leia; 2) as obras não possuem sentidos únicos, mas sentidos virtuais que se transformam de acordo com o público leitor e com a passagem do tempo e 3) as obras só são relevantes enquanto formam novos paradigmas literários e continuam sendo lidas e tendo seus sentidos atualizados pelos leitores.

A segunda tese diz que para atribuir sentido ao texto o leitor se baseia em sua experiência literária e no seu conhecimento de sistemas histórico-literários de referência. Ou seja, para formar novos sentidos o leitor se baseia em seu conhecimento prévio

sobre convenções literárias, como gêneros, técnicas narrativas, etc. (ZAPPONE, 2004, p. 159). Nesse sentido, o acontecimento literário tem como fundo comparativo as obras lidas anteriormente pelo receptor e se efetiva principalmente “[...] no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra. [...]” (JAUSS, 1994, p. 26). Resumindo, o leitor tem seu horizonte de expectativas formado pelo seu conhecimento e experiências prévias com sistemas histórico-literários e com base nesse horizonte de expectativas forma o sentido das novas obras que lê.

A terceira tese de Jauss é a da distância estética. “Distância estética” se refere a “[...] não-coincidência entre o horizonte de expectativa preexistente do público e o horizonte de expectativa suscitado por uma nova obra.” (ZAPPONE, 2004, p. 159). Quanto maior a distância entre o horizonte de expectativa do público e a obra, maior o valor estético da obra (ZAPPONE, 2004, p. 159). Nesse sentido, Zilberman coloca a distância estética como “[...] um intervalo entre o que se espera e o que se realiza [...]” (ZILBERMAN, 2008, p. 93), como uma diferença entre o trabalho de um autor e o trabalho e pensamento dos seus pares em um certo período (ZILBERMAN, 2008, p. 96).

Com base nessa tese, Jauss aponta que a teoria da recepção permite olhar para além do significado atribuído a uma obra em seu período de origem. Assim, existem significados virtuais que, não tendo sido reconhecidos no horizonte de expectativas que havia em sua primeira publicação, podem ser revelados ao decorrer do tempo, porque o novo pode não ser perceptível no momento histórico de seu aparecimento (JAUSS, 1994, p. 45). Dessa forma, o autor sinaliza que existem processos de recepção que podem ser muito longos quando a obra possuir grande distância estética do horizonte de expectativas de seu período (JAUSS, 1994, p. 44). Por essa perspectiva, o que em um período está inacessível pode ser percebido em outro estágio da “evolução literária”. Dessa maneira, novas recepções podem constituir novos passados literários (JAUSS, 1994, p. 44).

Sendo assim, a distância estética também é entendida como um acontecimento que atualiza o sistema histórico-literário de referência do leitor ao introduzir algo novo e torná-lo familiar e comum, estabelecendo um novo horizonte de expectativas para as próximas leituras (ZAPPONE, 2004, p. 160). Zilberman ressalta que quando uma obra não corresponde ao horizonte de expectativa em que emerge ela estabelece uma relação tensa com o leitor por desafiar normas e preconceitos do seu presente (ZILBERMAN, 2008, p. 94). Assim, a obra se torna marcante por “[...] romper com os paradigmas literários e sociais [...]” (ZILBERMAN, 2008, p. 95).

Quanto maior a distância estética maior o valor estético porque a obra apresenta novas perspectivas aos seus leitores contemporâneos, desafiando seus conhecimentos prévios. Dessa forma, essa experiência literária fica marcada de forma distinta das outras experiências literárias. A distância estética também pode representar um valor estético maior da obra por essa se demonstrar a frente de seu tempo, possuindo sentidos que só são compreendidos depois do seu momento de publicação. Sendo assim, a obra poderá ser reconhecida como um marco na história literária que não foi compreendido de imediato e seu reconhecimento atualizara a história da literatura.

A quarta tese diz que “[...] os sentidos de um texto são constituídos ao longo da história [...]” (ZAPPONE, 2004, p. 160). Para Jauss, a consciência do público é influenciada pelo seu contexto histórico e isso afeta como se interpreta e como se leem os textos. Por isso, para compreender os sentidos de um texto é necessário que se reconstrua o horizonte de expectativa da obra em seu período de criação e em seus momentos de recepção. Essa precaução permite conhecer a história dos efeitos, entendendo que “[...] o próprio ato da compreensão está abarcado pela história. [...]” (ZAPPONE, 2004, p. 160). Nesse sentido, a perspectiva histórico-recepcional propõe que existam recortes sincrônicos e diacrônicos na história da literatura e que estes sejam articulados entre si. Desse modo, seria possível abarcar a “não simultaneidade do simultâneo” (JAUSS, 1994, p. 46-47). Assim, a quarta tese se refere a compreensão de que o sentido da obra é atualizado a cada leitura que é feita em diferentes contextos. Dessa maneira, a história da literatura tem de ser flexível a novas inserções, somando o que foi reconhecido mais tarde ao contexto geral da história literária.

Nesse sentido, a quinta tese enfatiza que o lugar de uma obra na história literária “[...] não pode ser determinado apenas em razão de sua recepção inicial, [...]” (ZAPPONE, 2004, p. 161). Para definir o lugar histórico de um texto não basta observar seu contexto de recepção inicial, sendo necessário considerar a história das recepções do texto. Isso porque é possível que a distância estética entre o horizonte de expectativas do público e da obra seja muito grande e por isso seu valor não seja reconhecido em um primeiro momento (ZAPPONE, 2004, p. 161). Sendo assim, Jauss indica que “[...] a história literária baseada no critério recepcional não é um processo linear, sequencial [...] mas um conjunto aberto de possibilidades, já que sentidos novos podem ser vistos em textos antigos, [...]” (ZAPPONE, 2004, p. 161). Da mesma forma em que uma obra pode não ser compreendida pela novidade de sua perspectiva, Jauss diz que aquilo que uma obra traz como nova forma de percepção com o tempo pode vir a ser obviedade. Dessa maneira, é necessário realizar

leituras que sejam contrárias ao automatismo e permitam enxergar o caráter artístico dessas obras cujas perspectivas já foram habituadas (JAUSS, 1994, p. 32). Em vista disso:

A reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado possibilita, [...] que se apresentem as questões para as quais o texto constituiu uma resposta e que se descortine, assim, a maneira pela qual o leitor de outrora terá encarado e compreendido a obra. [...] Além disso, traz à luz a diferença hermenêutica entre a compreensão passada e a presente de uma obra, dá a conhecer a história de sua recepção [...] (JAUSS, 1994, p. 35)

Nesse sentido, Jauss diz que o método da estética da recepção auxilia a compreensão dos textos pela perspectiva de sua época quando destacam o pano de fundo que naquele momento se pressupunha conhecido pelo público (JAUSS, 1994, p. 35-36). A reconstituição do horizonte de expectativa é importante, mas a leitura do texto também é significativa para sua compreensão, porque “[...] um texto do passado não é ele próprio capaz de nos dirigir uma pergunta que não tenha primeiramente de ser revelada e reconquistada para nós a partir da resposta que o texto transmitido contém.” (JAUSS, 1994, p. 67). Ou seja, pela leitura encontramos uma resposta, uma reação, a alguma questão do passado, e a partir dessa resposta nos perguntamos qual era a questão à que esse texto reagia. Nesse sentido, é uma proposta que propõe acrescentar informações adicionais a leitura, como forma de enriquecer a compreensão da obra.

Contudo, Jauss aponta que se uma obra se constituiu enquanto resposta a uma questão de seu período de surgimento, essa questão não poderá ser completamente refeita. Isso porque o horizonte histórico original agora é abarcado pelo horizonte histórico do presente. Nesse sentido, o autor pondera se a obra literária deve ser avaliada pela perspectiva do passado, do presente ou pela avaliação histórica, o “juízo dos séculos”. O autor responde que avaliar uma obra apenas por critérios passados poderia empobrecer a obra em sua capacidade de desenvolver novos efeitos ao longo da história. Já utilizar apenas os parâmetros de avaliação do presente poderia desconsiderar obras que não tem mais uma função explícita nesse momento. Seria então o “juízo dos séculos” que possibilitaria o desenvolvimento do potencial da obra por acessar as suas atualizações em diferentes recepções e diferentes horizontes de expectativa (JAUSS, 1994, p. 37-38).

Assim, é preciso considerar a história das recepções de uma obra para definir seu lugar na história da literatura, pois novas recepções podem notar novos sentidos em textos antigos. Sendo assim, a história literária pelo critério recepcional não pode ser um processo linear. Também, mesmo quando uma obra já possui um lugar mais ou menos definido, seria necessário realizar reconstituições dos horizontes de expectativa passados para desautomatizar as leituras e elucidar o caráter e relevância artística de uma obra, principalmente quando já não estão tão aparentes.

A sexta tese fala sobre a historicidade da literatura se revelar na interseção entre diacronia e sincronia. Isto é, as obras devem ser interpretadas articulando a leitura da obra em sua recepção inicial e as demais leituras que seguiram, reconstruindo os horizontes de expectativas de diferentes momentos históricos (ZAPPONE, 2004, p. 161). Assim, por meio das diferentes recepções se fariam acessíveis significados virtuais e seria notável a função produtiva da experiência com a arte. Isso porque se perceberia nas obras modelos de pensamento e comportamento inéditos, de modo que elas não se restringiriam à representação (JAUSS, 1994, p. 39). Ou seja, a sexta tese retoma a necessidade de considerar a história das recepções demonstrando que as obras literárias não só representam questões de seu tempo de origem, mas também podem criar cenários passíveis de serem ressignificados em diferentes períodos históricos ou que até mesmo influenciam o futuro.

A sétima e última tese diz que é necessário considerar como a literatura influencia a vida prática do público, de modo que, a literatura deve ser observada tanto pelos efeitos estéticos quanto pelos efeitos sociais que suscita (ZAPPONE, 2004, p. 161). Essa perspectiva revelaria a função da literatura como elemento constitutivo da sociedade que concorre com outras forças sociais (JAUSS, 1994, p. 57). A função específica da literatura na vida social seria possibilitar ao leitor ter novas experiências e ter suas percepções da realidade menos automatizadas. Assim, antecipando e expandindo as possibilidades de comportamentos, desejos e pretensões sociais (JAUSS, 1994, p. 52). Dessa forma, a literatura poderia levar o leitor a atualizar tanto sua percepção estética, quanto moral, visto que as obras têm como pano de fundo o ambiente artístico e a vida cotidiana (JAUSS, 1994, p. 53). Por isso, uma obra que mude as perspectivas habituais e exponha os preconceitos de sua realidade ao julgamento do leitor tem poder emancipador (ZILBERMAN, 2008, p. 96). O poder emancipador, ou transformador, estaria em estimular a reflexão e ruptura com pensamentos e comportamentos automatizados e naturalizados.

Nesse sentido, as obras literárias têm a capacidade de “arrancar” do leitor a certeza moral (JAUSS, 1994, p. 55). Visto que quando a obra propõe uma mudança de perspectiva pode “[...] romper com as expectativas de seus leitores e, ao mesmo tempo, colocá-los diante de uma questão cuja solução a moral sancionada pela religião ou pelo Estado ficou lhes devendo. [...]” (JAUSS, 1994, p. 56). Desse modo, a obra literária pode “[...] confrontar o leitor com uma realidade nova, “opaca”, a qual não mais se deixa compreender a partir de um horizonte de expectativa predeterminado [...]” (JAUSS, 1994, p. 56). Sendo assim, a função social da literatura se manifesta quando “[...] a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e [...] retroagindo sobre seu comportamento social.” (JAUSS, 1994, p. 50).

Isto é, uma obra até pode despertar o leitor para a reflexão sobre os valores de seu tempo, mas é do leitor que “[...] depende a concretização do projeto de emancipação [...]” (ZILBERMAN, 2008, p. 96). Assim, Jauss conclui que:

[...] deve-se buscar a contribuição específica da literatura para a vida social precisamente onde a literatura não se esgota na função de uma arte da *representação*. Focalizando-se aqueles momentos de sua história nos quais obras literárias provocaram a derrocada de tabus da moral dominante ou ofereceram ao leitor novas soluções para a casuística moral de suas práxis de vida [...] (JAUSS, 1994, p. 57)

Assim, a história literária pode abarcar o potencial influenciador da literatura sobre as formas de se perceber e agir sobre a vida, de modo que as dimensões estética e histórica são aproximadas (ZAPPONE, 2004, p. 162). Sendo assim, a sétima tese aponta a função da literatura como constituidora da sociedade por fornecer experiências aos leitores que rompem com percepções automáticas. O que pode fazer com que os leitores encarem os valores e preconceitos de sua época e que conheçam formas de pensar e se comportar inéditas em seu contexto. Esta última tese também ressalta a necessidade de apontar na história situações em que obras literárias influenciaram a quebra de tabus morais e incentivaram a mudança de comportamentos sociais.

Sendo assim, a Estética da Recepção fez a teoria literária avançar ao expor que os textos podem ser lidos de distintos modos de acordo com o contexto de recepção, portanto, reformulando o status das obras e os critérios para definição do que é literatura. Além disso, o trabalho de Jauss introduziu e organizou a discussão sobre a recepção nos estudos literários, ampliando as possibilidades de trabalhar a literatura como categoria histórica e social (ZAPPONE, 2004, p. 162). Zilberman também ratifica os méritos teóricos da Estética da Recepção em especial sobre como:

[...] ela questiona a noção idealista de texto literário: entendendo-o como produto de circunstâncias históricas e ideológicas, com as quais dialoga e diante das quais se posiciona, mostra-o como objeto isento de sacralidade, próximo do leitor e seu aliado no processo de emancipação a que ambos visam; [e] por consequência, estabelece uma ponte entre a literatura e a vida prática, facilitando o intercâmbio e a interlocução entre as duas. [...] (ZILBERMAN, 1999, p. 15)

Sendo assim, a Estética da Recepção “Transita com facilidade da teoria para a prática, dos fundamentos para a metodologia, da compreensão para a aplicação [...]” (ZILBERMAN, 1999, p. 15-16). De modo que, “[...] pode desembaraçar-se da academia, [...] e questionar o leitor comum, o aluno da escola, o professor no seu trabalho. [...]” (ZILBERMAN, 1999, p. 16). Contudo, apesar das virtudes desta teoria ela é passível de crítica. Zappone crítica a interpretação de Jauss sobre o leitor, sinalizando que esta é bastante limitada, pois apresenta um leitor que tem um conhecimento especializado da leitura literária. Esse é um leitor conhecedor da história literária, dos gêneros e demais estruturas, não sendo um perfil

muito comum. Por isso, a autora diz que a proposta acaba não considerando o caráter social e histórico de forma adequada e os leitores que Jauss propõe ficam restritos a um conjunto específico que ele pressupõe (ZAPPONE, 2004, p. 162). A respeito disso, é possível considerar que as referências históricas e culturais que orientam os processos de recepção não são apenas as que pertencem ao universo literário, mas todas as outras que fazem parte da vida cotidiana do leitor exercem influência. Logo, não seria necessário que para pensar o processo de recepção da literatura apenas se observasse como leitores experientes se relacionam com as obras.

A Estética da Recepção é uma teoria que tem seu foco no leitor, na leitura e na compreensão da literatura. Sendo uma teoria que salienta a função ativa do leitor, o considerando tão criador da obra quanto o autor ao indicar o processo de compreensão como um ato produtivo. Além disso, compreende que é pela leitura dos textos que o acontecimento literário se dá. Também é uma perspectiva que entende que a obra não tem um sentido fechado e predeterminado para todo o sempre. Isto é porque pela leitura que os sentidos são atualizados, visto que cada leitor tem seu processo interpretativo influenciado pelo seu período histórico e seu contexto social, além de pelas suas experiências pessoais. Desse modo, a teoria sinaliza a possibilidade de sentidos virtuais, aqueles que não estavam acessíveis no primeiro momento da recepção de uma obra, mas podem ser descobertos por outros leitores com outros horizontes de expectativas. Nesse sentido, novas percepções podem alterar o lugar histórico das obras literárias, dada a importância do processo de recepção na história literária.

Contudo, a teoria da Estética da Recepção não coloca o texto como uma fonte da qual qualquer coisa possa ser apreendida. Isso porque assinala que as obras condicionam sua recepção através de orientações textuais e pelas tendências de comportamento comuns aos leitores. Desse modo, o horizonte de expectativas dos leitores pode ser modificado se as obras oferecerem novos modos de percepção. Assim, se a percepção dos leitores pode ser influenciada pelas obras, demonstra-se que a literatura também pode influenciar a constituição da sociedade, não apenas ter sua constituição influenciada por ela.

Apesar das virtudes existem limitações na teoria desenvolvida por Jauss, como a concepção limitada de leitor, que é tido como um sujeito experiente e familiarizado com sistemas histórico-literários. Ainda que seja indicada essa constituição de leitor tão específica, a teoria aponta como o leitor poderia tirar melhor proveito da leitura das obras literárias. Se encaradas como recomendações metodológicas, as observações do autor podem servir para amparar o desenvolvimento do leitor. São recomendações como a de re-

constituir horizontes de expectativa e os processos de recepção para que os diversos sentidos de uma obra possam ser acessados. Essas ações são produtivas por demonstrarem que a compreensão é influenciada, seja pelo período histórico, seja pelas condições sociais dos leitores. Mas também são produtivas por instruírem o leitor sobre os sistemas histórico literários, além de reativar a relevância social e estética das obras. Dessa maneira, acessar a história das recepções da obra pode enriquecer tanto a experiência de um leitor inexperiente quanto a de um leitor experiente.

Também pode ser produtivo e enriquecedor para leitores em formação ou leitores formados conhecer os momentos da história literária em que obras literárias ofereceram novos modelos de comportamento social, rompendo tabus. Pois, de acordo com Jauss, esses destaques podem demonstrar como as obras literárias influenciam os modos de percepção de uma sociedade e como com o passar do tempo certas perspectivas se naturalizam e outras permanecem em debate mesmo que o tempo passe. Enfatizando a relevância da literatura como compositora da realidade social.

Outra recomendação é a de fazer as reconstituições dos processos de recepção em recortes na história da literatura, de forma sincrônica ou diacrônica. Assim, indicando que pelo critério recepcional a história da literatura não é linear e o passado literário pode ser reformulado se as percepções forem alteradas. Isso pode ser especialmente frutífero ao enfatizar apagamentos em períodos da história literária. Demonstrando que é possível reformular a história da literatura ao incluir obras de grupos que antes foram silenciados ou rebaixados. Essa seria uma prática que além de sugerir a mudança da história da literatura, impacta a realidade social e as percepções dos leitores ao entrarem em contato com essas obras e seus contextos. Esse procedimento também retoma ao aspecto da Estética da Recepção que despreza a noção de que a história literária ou que obras literárias tenham apenas um sentido a ser reconhecido por todos os leitores. E, ainda, válida a diversidade de perspectivas e constituições de sentido que possam surgir ao longo da história.

Com base nesses exemplos de abordagem da literatura que se desdobram da Estética da Recepção é possível perceber o alinhamento dessa teoria com elementos que são pautados na discussão sobre mediação. Existem similaridades como, por exemplo, a negação de um sentido único a ser apreendido da obra ou a necessidade de se apoiar na história da recepção para ampliar a compreensão sobre a obra, não para fechar o sentido. Além dos seus aspectos centrais da valorização do leitor, da experiência estética e da compreensão como processos produtivos fundamentais. Por outro lado, também existem posturas de mediação que refletem as perspectivas das teorias da literatura que se concentram

na forma ou na história das obras de forma separada. Essas práticas de mediação reforçariam a relevância do primeiro sentido de uma obra e do caráter de representação das obras, em detrimento de potenciais desdobramentos de seu efeito em diferentes épocas.

Sendo assim, ao considerar as teses e procedimentos da Estética da Recepção e comparar com a discussão anterior sobre mediação de objetos culturais, é possível notar similaridades e procedimentos da teoria aplicáveis à prática de mediação de leitura literária. Cabe, portanto, analisar como esta teoria se relaciona com os modos de mediação de leitura literária desenvolvidos por pesquisadores que são referência na área e compreender se essa teoria da recepção literária se alinha com os modos de mediação de leitura literária sugeridos pelos autores que trabalham a questão.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA

De acordo com Bourdieu, é necessário compreender que a universalização de uma forma de ler é algo imposto pela história (BOURDIEU, 2011, p. 233). Chartier também aponta que as formas de ler, o que se lê e porque se lê mudam de acordo com o tempo e o lugar, por isso existem modos de ler que são reinventados ou extinguidos (CHARTIER, 2009, p. 77). Sendo assim, é preciso questionar a representação do leitor e da leitura como algo estático e idêntico ao que é aceito atualmente (CHARTIER, 2011, p. 19). Para realizar esse questionamento de forma embasada, Chartier propõe “[...] fazer a história das práticas de leitura [que] inclui privilegiadamente o levantamento dos usos históricos do livro e das várias formas particulares do impresso. [...]” (PÉCORA, 2011, p. 11). Isto é, a leitura não é uma prática uniforme e estática que sempre foi e sempre será aquela que existe no presente e para compreender como ela foi transformando-se ao longo da história humana é necessário analisar suas diversas representações e os diferentes materiais que foram objetos de leitura.

De acordo com Chartier, antes do século IX, na Europa, a leitura estava restrita aos espaços religiosos e entre os séculos IX e XIV a leitura passa a pertencer aos espaços laicos acessados por aristocratas. Além disso, deixa de ser sempre oralizada, assim exigindo menos esforço físico e sendo mais ágil graças a transformações como a separação das palavras num manuscrito (CHARTIER, 2011, p. 82). Em vista disso, é possível perceber que por um longo período a leitura era um conhecimento e uma prática bastante restrita e a escrita dos textos também possuía um formato diferente do que é conhecido hoje, portanto além de mudarem os espaços de leitura e quem tem acesso a ela, com o passar do tempo também se alteram o formato dos textos e o modo de ler.

Chartier ainda ressalta que antes da concepção atual da leitura como ato solitário, havia o uso coletivo da leitura e da familiarização do texto impresso que podiam “[...] ser reconhecidos nas assembleias protestantes, nas práticas de ateliê, nas confrarias festivas, [...]” (CHARTIER, 2011, p. 95). Além de que “[...] nos meios urbanos, entre os séculos XVII e XVIII, existe todo um outro conjunto de relações com os textos que passa pelas leituras coletivas, [...]” (CHARTIER, 2011, p. 233). Logo, além da representação atualmente dominante da leitura como uma coisa íntima, privada, há representação de uma leitura compartilhada, coletiva, cerimonial, oralizada para uma maioria de iletrados (CHARTIER, 2011, p. 90). Sendo assim, a leitura não é algo que sempre aconteceu individualmente de forma silenciosa, pois fazia parte de diversas formas de sociabilidade em que textos eram lidos em voz alta para compartilhamento entre membros de comunidades religiosas, grupos de trabalhadores, etc.

Nesse sentido, há uma diferença evidente entre as formas de ler visualizando contra ler oralizando (CHARTIER, 2011, p. 84). O advento da leitura silenciosa causou uma revolução anterior a da impressão e gerou dois desenvolvimentos, ler de forma íntima e ler mais rápido, o que permitiu ler mais (CHARTIER, 1999, p. 24). Outra revolução na leitura foi a da impressão que levou ao aumento da produção livresca e jornalística (CHARTIER, 1999, p. 24). Essa nova forma de produção também causou uma mudança do paradigma da leitura intensiva, em que poucos textos de grande relevância cultural eram lidos e relidos para serem memorizados e internalizados, para uma prática de leitura extensiva, superficial e individual, sem a necessidade de conexões religiosas ou familiares para ler (CHARTIER, 2011, p. 86). Desse modo, a mudança do modo de ler é um dos elementos que possibilitou ter acesso a diversidade de textos que passou a ser publicada.

Assim, enquanto antes havia acesso a poucos livros, agora os leitores podiam consumir uma grande variedade de novos gêneros e realizar novas práticas de leitura. Logo, “[...] Uma relação comunal e respeitosa com a matéria escrita, feita de reverência e obediência, deu lugar a um tipo de leitura mais irreverente e desprendida.” (CHARTIER, 1999, p. 24). Os leitores também passaram a não ter a necessidade de ler em um espaço privado e imóveis e se permitiram comportamentos mais livres em relação a leitura (CHARTIER, 2009, p. 79). Quando o livro se torna mais acessível e os títulos diversificam para além de textos veneráveis, a prática da leitura começa a ser mais corriqueira, pois as obras podem estar presentes nos espaços que as pessoas convivem sem que necessariamente sejam objeto raro e de reverência.

Sendo assim, Chartier estuda os objetos impressos e as representações sobre o livro e a leitura de modo a demonstrar que essa prática é algo que se transforma

conforme as condições de acesso ao livro, com o formato do texto e conforme as necessidades sociais do contexto. A história da leitura apresentada pelo autor indica as maiores transições na prática de leitura como: a mudança no acesso à leitura, passando de algo muito restrito para uma prática relativamente comum; a passagem da leitura em voz alta à leitura silenciosa; a mudança do hábito da leitura compartilhada à leitura individual e a troca da leitura concentrada em textos de grande relevância cultural para a leitura dispersa de textos de pouco impacto cultural. Dessa forma, o que se mostra é uma passagem para práticas de leitura menos controladas explicitamente e mais íntimas, pois os leitores têm acesso mais livre aos livros e a capacidade de leitura.

Todavia, Chartier ressalta que a liberdade do leitor não é absoluta, mas limitada por convenções que caracterizam as práticas de leitura de sua época (CHARTIER, 2009, p. 77). Nesse sentido, Bourdieu aponta que a leitura é regida pelas mesmas regras que outras práticas culturais, com a diferença de ser ensinada de forma direta pelos sistemas escolares (BOURDIEU, 2011, p. 237). Assim, ainda que exista variedade de modos de ler, eles não são infinitos, pois mesmo “[...] as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. [...]” (CHARTIER, 2009, p. 91). O fato de a leitura ser uma prática que é transmitida de forma organizada pela instituição escolar também faz com que o seu desenvolvimento e seu uso estejam mais alinhados aos objetivos e hábitos culturais de seu tempo e espaço. Isto se dá por passarem por um processo de mediação da cultura letrada que é institucionalizado e segue manuais que organizam as práticas de alfabetização e leitura.

Logo, um leitor é semelhante aos outros leitores de sua época, mas as técnicas e modelos de leitura além de mudarem conforme os períodos de tempo, mudam conforme as comunidades (CHARTIER, 2009, p. 92). Nessa lógica, Martins ressalta que para a leitura acontecer é preciso que responda a uma necessidade interna, um desejo de expansão sensorial, emocional, racional ou que responda a exigências externas (MARTINS, 2006, p. 82). Dessa maneira, cada comunidade terá sua forma de ensinar a leitura e de estimular ou desencorajar seus diferentes usos, variando conforme a necessidade ou a ausência desta no contexto. Igualmente, os contextos das comunidades determinam se a prática de leitura é algo acessível e encorajado ao nível individual e íntimo.

Nesse sentido, Chartier ressalta que enquanto atos de leitura diversos dão diferentes significados aos textos, eles ainda estão em conformidade com seu tempo, porque se formam entre os protocolos de leitura e significação coletivos, herdados pelo leitor, além de pelo que é esperado e estimulado por autores e editores na materialidade do texto (CHARTIER, 2011, p. 78). Logo, para compreender as maneiras de ler é necessário

“coletar” os protocolos e representações das práticas de leitura de diferentes grupos de leitores (CHARTIER, 2011, p. 89). Em vista disso, uma história abrangente da leitura considera que o consumo cultural não produz objetos culturais, mas cria usos e representações que variam de acordo com o tempo e o local (CHARTIER, 1999, p. 31). Isto é, o ato da leitura acontece condicionado pelas práticas e representações que existem na sua época, mas essas, além de alterarem-se conforme a passagem do tempo, também mudam de acordo com o contexto cultural.

Portanto, para compreender como se configuram diversas práticas de leitura também é preciso reconhecer quais as representações e aplicações da leitura em diferentes contextos, além de verificar como se dá o acesso e quais os tipos e formatos de texto que existem no ambiente. Nesse sentido, é importante compreender as múltiplas mediações envolvidas no ato de ler em determinado contexto. Assim, a leitura é uma prática cultural que é transmitida de forma organizada por instituições encarregadas pela educação e por práticas sociais, como a leitura em meios religiosos, familiares e de lazer. Mas ela passa por adequações segundo o contexto histórico, social e cultural em que se realiza. As modificações na prática de leitura acontecem porque para continuar existindo a leitura deve responder a uma necessidade da comunidade leitora e as necessidades alteram-se de acordo com o grupo social e com a passagem do tempo. Por isso, os atos e representações de leitura são diversos mesmo dentro de uma mesma comunidade se essa for observada ao longo do tempo.

Sendo assim, a história da leitura ainda pressupõe a liberdade do leitor, não estando ele sujeito a imposição do sentido pelo autor, editor ou comentadores, pois a leitura é um ato de apropriação e produção de significados (CHARTIER, 2009, p. 77). Também é uma teoria que entende que o leitor dá sentido à leitura em parte de forma singular e em parte de forma compartilhada, pois é orientado por suas referências sociais e históricas (CHARTIER, 2011, p. 20). Além disso, a leitura não é algo que se adquire de forma espontânea, mas é uma prática social que precisa de mais que o contato com o texto escrito e com a escuta da leitura para ser transmitida (BRESSON, 2011, p. 26). Assim, além do acesso ao texto e da influência das ideias de seu tempo sobre o porquê e para que ler, o leitor ainda precisa ser instruído para conseguir ler.

Quanto a isso, Martins sintetiza as duas principais concepções de ensino de leitura atuais. A primeira delas é a perspectiva behaviorista-skinneriana, em que a leitura é tida como “[...] uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta [...]” (MARTINS, 2006, p. 31). A segunda é a perspectiva cognitivo-sociológica, que entende a leitura como

“[...] um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos [...]” (MARTINS, 2006, p. 31), sendo que pela relação dinâmica entre esses componentes é possível atribuir sentido à leitura.

A autora salienta que tanto a decodificação quanto a compreensão são necessárias à leitura, pois não basta decifrar os sinais, é necessário atribuir sentido ao que é lido (MARTINS, 2006, p. 32). Nesse sentido, a perspectiva cognitivo-sociológica indica que criar condições para a leitura implica mais do que alfabetizar e dar acesso aos materiais de leitura, também quer dizer dialogar com o leitor sobre o significado que dá a suas leituras (MARTINS, 2006, p. 34). Para a constituição do sentido se realizar é necessário haver um diálogo entre o texto lido e as vivências e expectativas do leitor, esse diálogo por sua vez é sustentado por um contexto de espaço e tempo, além de ser amparado pela intermediação de outros leitores (MARTINS, 2006, p. 33). Essa compreensão enfatiza a leitura enquanto uma prática que é coletiva, seja por depender de concepções constituídas coletivamente, seja por ser amparada em trocas entre um educando e um educador.

Ainda, de acordo com essa perspectiva, o educador de leitura deixa de ser alguém que lê para ou pelo educando e passa a ser alguém que lê em conjunto com ele (MARTINS, 2006, p. 33). Isto também significa que o responsável pela educação literária precisa criar situações de leitura e amparar a capacidade de reflexão do educando enquanto leitor, além de ensinar a ler e dar suporte para a evolução das capacidades de decodificação do texto escrito. Desse modo, aquele que transmite a leitura fica encarregado de demonstrar uma forma de ler que não consiste em apenas decifrar os símbolos da linguagem escrita, mas trata-se de atribuir sentido ao escrito com base na realidade e nos conhecimentos do leitor.

4.1 O AMBIENTE DE LEITURA

Além do educador amparar as capacidades de reflexão do leitor, ele tem a responsabilidade de criar situações propícias para a leitura. Para Aidan Chambers o lugar, as circunstâncias e a disposição do leitor formam um contexto social chamado de ambiente da leitura. Pensar o ambiente da leitura é importante porque o lugar e a circunstância em que se lê afetam a disposição e concentração do leitor. Isto é, uma leitura feita por obrigação em um espaço onde existem constantes interrupções não será o mesmo que uma leitura feita por prazer e onde há tempo para ler. Assim, para ajudar na formação de leitores reflexivos é necessário saber criar um ambiente de leitura que favoreça essa prática

(CHAMBERS, 2007, p. 13). Em vista disso, o papel do facilitador de leitura, termo utilizado por Chambers para se referir ao mediador de leitura, além de amparar as capacidades de decodificação do texto e reflexão sobre o que foi lido, inclui criar condições em que seja possível cultivar a concentração e o prazer de ler. Nesse sentido, pensar o ambiente de leitura é levar em consideração o que impacta de forma favorável o ato de ler.

Chambers ressalta que para uma atividade ser prazerosa é preciso considerar os elementos que influenciam as circunstâncias e a disposição dos envolvidos. Quando fala em circunstâncias, o autor refere-se ao ambiente físico e a relevância da atividade no contexto, já quando fala em disposição refere-se às posturas mentais e emocionais dos leitores, suas expectativas, ânimo, seu envolvimento com os pares (CHAMBERS, 2007, p. 25). Assim, é provável que se a disposição dos leitores é positiva o resultado da leitura seja prazeroso, mas se a expectativa for negativa ler pode se tornar uma tarefa entediante. Isto é, as circunstâncias influenciam a disposição do leitor, um aspecto interfere no outro modulando a postura do leitor em relação à leitura (CHAMBERS, 2007, p. 26). Nesse sentido, as circunstâncias adequadas para a leitura são aquelas que contribuem para a concentração e que reforçam seu propósito positivamente, enquanto que a disposição adequada é uma em que o leitor está confortável física e emocionalmente, logo, está atento, curioso e aberto a experiência proposta.

Chambers ainda aponta que “[...] *Existe una correlación entre la riqueza del ambiente de lectura en el que viven los lectores y la riqueza de su conversación sobre lo que han leído. [...]*” (CHAMBERS, 2017, p. 10). Isso retoma a reflexão de Chartier sobre como diferentes épocas e ambientes condicionam o comportamento leitor. Isto é, quando os ambientes da leitura eram apenas monastérios, as bibliotecas, os clubes de livro elitistas, a leitura era regulada e controlada, separada de atividades cotidianas. Já em outros períodos e espaços a leitura podia se expressar de forma mais livre, acontecendo no quarto de casa e na natureza (CHARTIER, 2009, p. 78). Isso ressalta que as circunstâncias, suas regras e modelos de comportamento que estimulam, promovem diferentes práticas de leitura e influenciam como acontecem as conversas literárias. Uma conversa literária é um diálogo que tem como assunto a literatura ou objetos literários. Assim, um ambiente acolhedor estimula uma conversa dinâmica e aberta, já um ambiente formal predispõe uma comunicação mais rígida. Ou seja, a leitura feita em um espaço como num templo religioso ou uma sala de aula estimulam uma forma de ler e conversar distintas daquelas feitas em reuniões de amigos que leem sem um propósito definido.

Da mesma forma, o ambiente em que se aprende a ler modifica a postura do leitor em relação à leitura. Chartier indica que leitores formados do modo tradicional,

pelas instituições escolares, não são o mesmo tipo de leitores que aqueles que se desenvolveram de maneira informal e isso faz com que suas leituras também não sigam as mesmas normas e comportamentos (CHARTIER, 2011, p. 21). Mesmo os objetos de leitura dos “autodidatas” são diferentes dos cânones escolares, sendo uma forma de leitura comumente desvalorizada, ainda que essa leitura rejeitada pudesse servir como suporte para o acesso à leitura de modo pleno (CHARTIER, 2009, p. 103-104). Aprender a ler fora de uma instituição escolar pode fazer com que o leitor desconheça os livros difundidos e valorizados em seu contexto social e que suas capacidades de decodificação e reflexão sobre o texto não sejam semelhantes às habilidades daqueles que passaram pela educação formal, mas também pode levar a uma relação mais íntima e personalizada com a leitura.

Em vista disso, além de levar em consideração como as circunstâncias de leitura e a disposição dos leitores alteram as experiências literárias é necessário conhecer a história da formação do leitor. Pois, com base nesse conhecimento é possível entender como a leitura é vista e praticada pelos sujeitos de uma comunidade e isso permite proporcionar ambientes de leitura adequados às necessidades de cada contexto. Dessa forma, analisando quais os processos de mediação que envolvem a prática de leitura literária do grupo social de determinados leitores é possível compreender como contribuir para predispor as circunstâncias e a disposição destes. Assim, ainda que existam questões gerais que facilitem a leitura para qualquer pessoa, como o conforto físico, existem outras que podem variar. Por exemplo, um leitor que não passou por um aprendizado formal inicialmente pode sentir-se acuado em ambientes e conversas muito formais, ele pode não ver o propósito de realizar leituras e de participar de conversas sobre obras que não geram identificação com sua realidade, mas também pode acontecer o oposto em que o leitor está sedento por oportunidades de conhecer obras e leitores diferentes. Já leitores formados em instituições escolares podem estar predispostos a verem a leitura como uma atividade entediante, ligada apenas a experiências formais, com fins avaliativos, sem relação com suas experiências pessoais, logo precisam ser apresentados a outras formas de leitura.

Também é possível que um leitor que não tem o costume de participar de conversas literárias sinta-se inibido de ler em voz alta e falar publicamente, sentindo-se mais confortável o fazendo sozinho. Por outro lado, é capaz que um leitor que só tem o hábito de ler coletivamente, quando esteja sozinho não sinta que esta é uma situação propícia para ler. Nesse sentido, é necessário estudar o contexto em que a leitura acontece e entender o que significa propiciar um ambiente de leitura adequado à situação e ao público leitor. Além disso, é importante conhecer os hábitos de leitura daqueles que

participam da mediação, tanto para reforçá-los, quanto para desafiá-los e fazer com que os leitores estejam mais tranquilos e estimulados pela situação.

4.2 MODOS DE LEITURA

Sobre os modos de ler, Chartier comenta sobre a leitura intensiva, em que poucos textos de grande relevância cultural são lidos e relidos para serem memorizados e internalizados pelos leitores e depois comenta sobre a leitura extensiva, que é mais diversificada e casual. Nesse tema, Martins também indica outras três formas de leitura em que a postura do leitor se altera. Essas são: a leitura sensorial, a leitura emocional e a leitura racional. Elas podem ser simultâneas e dependendo do contexto e do objetivo da leitura uma postura é mais privilegiada do que as outras (MARTINS, 2006, p. 80). A leitura sensorial é a primeira resposta ao texto, sendo física e simples, pois se dá pelos sentidos da visão, tato, audição, olfato e paladar. Ela revela o que agrada e o que desagrada e é motivada por aquilo que atrai e impressiona esses sentidos. Além disso, tem um tempo e espaço de acontecimento imediato (MARTINS, 2006, p. 80). Nessa forma, a leitura de um livro acontece como um jogo para as crianças e há mais inibição por parte dos adultos que pendem a entendê-lo como um objeto a que devem reverência (MARTINS, 2006, p. 40-47).

Outra forma de leitura indicada pela autora é a leitura emocional, que acontece mobilizando os sentimentos do leitor, principalmente a empatia, pois o leitor sente aquilo que sentiria caso estivesse nas situações lidas. Ela exige participação afetiva e abertura àquilo que vem do mundo exterior e tem seu foco em experimentar o texto como um acontecimento que provoca sensações (MARTINS, 2006, p. 51-53). Costuma ser vista como uma leitura de passatempo e até mesmo como alienante. Porém, Martins ressalta que a categoria de alienante só pode ser atribuída a leitura emocional caso ela seja utilizada única e consistentemente como forma de fuga da realidade e em postura de submissão ao texto. Nessa situação o leitor realiza a leitura passiva, sem diferenciar e refletir sobre o contexto real e o contexto ficcional, o que faz o leitor vulnerável à manipulação pelas ideologias presentes no texto (MARTINS, 2006, p. 59-60). Nesse sentido, trata-se de uma prática de leitura que se baseia nas reações emotivas imediatas e sem reflexão.

Contudo, a autora salienta que a tendência a se envolver emocionalmente com um texto não nega que possam existir momentos de distanciamento em que as emoções provocadas possam ser elaboradas (MARTINS, 2006, p. 60-61). Nessa direção, a leitura emocional é uma prática que “[...] tende a desenvolver-se no leitor [como] um processo catártico: [...]” (MARTINS, 2006, p. 56). Quando acontece dessa forma, é uma

leitura com tempo e espaço retrospectivo, ligada às experiências passadas do leitor (MARTINS, 2006, p. 80). Sendo assim, ajuda a compreender e lidar com sentimentos difíceis de forma direta ou indireta, ampliando os horizontes do leitor (MARTINS, 2006, p. 59), portanto, a leitura emocional pode levar tanto a alienação quanto a elaboração sobre os processos emotivos do leitor.

A terceira e última forma de leitura indicada pela autora é a racional, que é um modo de leitura com caráter reflexivo, nela o leitor ao mesmo tempo que relaciona o texto lido com sua experiência, busca o seu contexto. Logo, é uma postura que inclui a reflexão e amplia as possibilidades da leitura (MARTINS, 2006, p. 66). Essa postura de leitura faz com que o leitor encare o texto como algo a ser compreendido, indagado (MARTINS, 2006, p. 71) e propõe que pela leitura seja compreendido como os significados de um texto são construídos desde os indícios textuais. Os indícios textuais são unidades de sentido dispostas no texto, que ajudam a compreender a intenção, consciente ou inconsciente, do autor (MARTINS, 2006, p. 74-76). Em vista disso, é uma leitura que procura reconhecer as particularidades de um texto, o que a diferencia das outras formas de ler (MARTINS, 2006, p. 71). Portanto, compreende o texto para além dos seus efeitos no leitor e quer entender como se dá a construção dos sentidos propostos pela obra.

Assim, a leitura racional tem caráter de tempo prospectivo, porque propõe utilizar o conhecimento prévio do leitor para desenvolver a compreensão do texto lido (MARTINS, 2006, p. 81). Martins ressalta que para muitos apenas com a leitura racional se tem a capacidade de apreciar a linguagem do texto (MARTINS, 2006, p. 62). E essa seria a opinião dominante dos intelectuais, que são os que ditam uma postura de leitura “correta”, feita sem envolvimento pessoal e baseada em normas preestabelecidas (MARTINS, 2006, p. 63-64). Em vista disso, “[...] frequentemente confunde-se a leitura racional com a investigação pura e simples do arcabouço formal de um texto, [...] sem efetivamente estudá-lo como um todo, como expressão de uma visão de mundo. [...]” (MARTINS, 2006, p. 70). É uma forma de leitura que muitas vezes ignora os efeitos que causa no leitor e as conexões do texto com a realidade e concentrando-se na construção da linguagem. Dessa forma, por um lado pode ampliar as possibilidades da experiência literária, por ir além das reações físicas e emotivas do leitor, mas também pode reduzir a experiência caso ignore as relações do texto com a realidade sociocultural e os efeitos que sua linguagem causa nos leitores.

Em vista disso, a leitura sensorial e a leitura emocional costumam ser desvalorizadas por serem vistas como formas de leitura superficiais e em que falta objetividade, ainda que sejam as práticas mais comuns de quem gosta de ler (MARTINS, 2006, p. 48-49). Independente disso, Martins ressalta que mesmo leituras superficiais

podem ser reveladoras (MARTINS, 2006, p. 55). Isto é, as reações de preferência ou rejeição dos leitores são orientadas por condicionamentos ideológicos de acordo com as classes sociais, pelos contextos religioso e cultural de cada leitor. Logo, revelam muito sobre como o inconsciente dos indivíduos é influenciado pelo coletivo (MARTINS, 2006, p. 53-54). Assim, as leituras sensoriais e emocionais podem oferecer informações que ajudam a compreender melhor o sujeito leitor, seu meio e as forças que influenciam seus modos de ler. Ainda, observar essas reações se alinha com o que foi proposto por Jauss, porque são respostas importantes para compreender a recepção das obras.

Além disso, Martins ressalta que é difícil realizar uma leitura apenas racional, apenas emocional ou sensorial, porque é “[...] próprio da condição humana inter-relacionar sensação, emoção e razão, tanto na tentativa de se expressar como na tentativa de buscar sentido, compreender a si próprio e o mundo.” (MARTINS, 2006, p. 77). Logo, o que não é racional é desprezar as facetas sensoriais e emocionais da leitura em nome de obter mais objetividade ou encará-las como obstáculos à compreensão e apreciação da linguagem. Pois, na realidade dar atenção a essas reações pode enriquecer a experiência de leitura e o desenvolvimento do leitor, porque observá-las pode levar ao entendimento de como o texto age no leitor e como ele se conecta ou rompe com as ideias que o influenciam.

A autora ainda aponta que existe uma concepção comum que relaciona a leitura à leitura de livros. Essa concepção é alimentada pelo sistema educacional, mas também por uma ideologia burguesa de elitização cultural que procura “[...] perpetuar seu domínio social, político, econômico.” (MARTINS, 2006, p. 27). Além disso, a compreensão da leitura enquanto leitura de livros não se refere a quaisquer obras, mas aquelas que são validadas pela ideologia dominante. Apesar disso, a leitura de livros não se refere necessariamente à literatura, pois “[...] Uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, [...]” (MARTINS, 2006, p. 23). Além disso, dado que a prática da leitura se altera de acordo com o tempo e o espaço existem lugares em que o sentido de ler literatura não será compreendido ou aceito, seja por haver pouco contato com os livros, por não haver uma cultura de leitura, por serem usados outros meios para a transmissão de mitos e relatos, etc.

Nesse sentido, Martins salienta que a leitura não se resume apenas a ler textos escritos, principalmente em comunidades que não costumam ter a escrita como uma referência cotidiana (MARTINS, 2006, p. 29). A opinião da autora se baseia no fato de que no dia a dia dos leitores eles são abordados por diversas linguagens, oriundas dos meios de comunicação massiva ou de caráter popular, e essas são decifradas por formas de leitura que são diferentes da que acontece nas salas de aula (MARTINS, 2006, p. 28). Por

isso, Martins defende que a noção de leitura e de texto sejam ampliadas para “[...] englobar diferentes linguagens” (MARTINS, 2006, p. 33). Desse modo, a capacidade de leitura ultrapassa a habilidade de decodificação da escrita para abranger a habilidade de decodificação de diversos elementos que produzem sentido.

Assim, tanto a compreensão de que leitura significa leitura de livros quanto o entendimento dessas como obras de literatura corresponde a uma determinada perspectiva sobre a função da leitura e dos livros. Contudo, essa perspectiva não necessariamente se aplica a todas as realidades em que acontecem atos de leitura. Conforme esse ponto de vista, “[...] aprender a ler significa também ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. [...]” (MARTINS, 2006, p. 34). Sendo assim, a perspectiva de Martins amplia a leitura para além dos textos escritos e dos livros recomendados pela instituição escolar. Além disso, retoma as qualidades presentes nas três variedades de formas de ler, abarcando a leitura como um processo de constituição de sentido que parte da decodificação das linguagens que se apresentam ao leitor e que articula razão, sensação e emoção. Desse modo, a leitura é um processo que se forma em resposta as tendências do sujeito, as condições de seu ambiente e as formas de expressão e comunicação incentivadas pelo seu contexto.

5 POR QUE LER LITERATURA?

Se for aceito que a leitura é uma habilidade que envolve mais do que a leitura de livros e de literatura, é preciso considerar as razões para a defesa da promoção da leitura literária. Nesse sentido, Bourdieu diz que é necessário colocar em questão por qual razão lemos, se existe a necessidade da leitura e quais as condições que criam essa necessidade (BOURDIEU, 2011, p. 238). Martins também aponta que a leitura demanda certas condições internas e externas (2006, p. 21). Uma condição essencial para desenvolver um produto ou prática cultural é que a comunidade acredite no seu valor, isso depende da difusão dessa crença, ao ponto de que se crie uma política cultural que a reforce (BOURDIEU, 2011, p. 239-240). Portanto, a leitura se torna uma prática que faz parte da cultura de uma comunidade quando essa acredita que ela tem valor. Por sua vez, esse valor é embasado em uma necessidade do grupo, por exemplo, a necessidade de transmitir e registrar conhecimento em linguagem escrita. Se a prática responde a uma demanda do grupo, são criados espaços, instituições e profissões que se encarregam de reproduzir as habilidades e hábitos necessários para a perpetuação da prática cultural e da crença no seu valor.

Nessa direção, Teresa Colomer aponta que a antropologia, a psicologia cognitiva e a psicolinguística têm apresentado provas da relevância da leitura para o aprendizado sociocultural, sendo importante para a transmissão cultural e o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem e da escrita (COLOMER, 2005, p. 13). Além disso, a leitura ajuda a ter um vocabulário que contribui com a capacidade de falar sobre o mundo e a pensar para além do contexto imediato (COLOMER, 2005, p. 13). Isto é de grande relevância, dado que a apropriação da linguagem é um instrumento de comunicação e de elaboração do sujeito e sua relação com o mundo (PETIT, 2009, p. 157). A autora expressa que as ciências humanas reconhecem o valor da leitura e que ela responde às necessidades presentes no nosso modelo de sociedade que se baseia na linguagem escrita.

Desse modo, a leitura contribui para o desenvolvimento das habilidades de comunicação escrita e com a transmissão de informações e valores, mas também com o amadurecimento das capacidades de elaboração de pensamentos mais complexos, para além do que é imediato no contexto do sujeito. Com isso em vista, um sujeito que não tem as habilidades de leitura desenvolvidas está em desvantagem em relação aos que as tem. Apesar disso, mesmo entre as pessoas alfabetizadas a leitura acontece mais por necessidades pragmáticas que por desejo próprio ou por lazer.

Nesse sentido, Michèle Petit comenta que principalmente as pessoas empobrecidas são estimuladas a realizar leituras que têm aplicação imediata nos estudos, na busca por emprego e outras necessidades da vida cotidiana (PETIT, 2001, p. 52). Logo, há uma crença no valor da leitura, mas para esse grupo social esse valor está em “leituras úteis”. Petit também fala que, além de não terem muito acesso às obras de literatura, os pobres acreditam que a leitura de literatura não é para eles (PETIT, 2001, p. 53). Dessa forma, a criação da familiaridade com a literatura também não é um hábito das famílias empobrecidas. Sobre esta questão a autora ressalta que para o desenvolvimento de um leitor autônomo, antes é preciso que ele passe por um processo de socialização com os livros e com a prática da leitura, o mais cedo possível, de modo que a afetividade se associe à linguagem narrativa (PETIT, 2001, p. 35).

Sendo assim, pelas comunidades pobres não terem acesso e costume de ler aquilo que não seja imprescindível, a leitura de literatura não faz parte da realidade desses meios e não parece corresponder a uma necessidade imediata. Ainda, a falta da socialização da leitura entre os leitores empobrecidos desfavorece a formação de leitores independentes, pois não cria a familiaridade da leitura na vida cotidiana, não gerando vínculo afetivo e social com a prática. Logo, também se coloca em dúvida que nesse

ambiente existe a crença no valor da leitura literária e das práticas de enraizamento dessas nessas meios.

Contudo, apesar da leitura literária não ser imediatamente associada a uma necessidade evidente, ela é uma atividade que tem valor por contribuir no desenvolvimento das capacidades de raciocínio, além da formação de vínculos sociais e afetivos. Nesse sentido, Petit também aponta que “O imaginário não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha, ao longo dos encontros. [...]” (PETIT, 2009, p. 179). Logo, ter o imaginário estimulado e fortalecido é uma necessidade de qualquer comunidade e corresponde a uma carência especialmente às comunidades empobrecidas, porque ao expandi-la se colocam novos parâmetros para pensar a relação dos sujeitos e das comunidades com a realidade social e material em que se vive. Apesar da literatura não ser a única forma de estimular o imaginário e a capacidade de reflexão dos sujeitos, sem a capacidade de leitura desenvolvida as pessoas empobrecidas estão em situação de desigualdade com aquelas que tem costume de ler e tem proximidade com a literatura.

Além da questão da classe social, Abreu diz que a rejeição e o estímulo à leitura em uma época só podem ser compreendidos quando se examinam os objetos lidos e a relação com as questões políticas, religiosas, estéticas e morais do contexto (ABREU, 1999, p. 15). Assim, além da predominância de leituras com fins pragmáticos, a autora diz que há menos interesse dos leitores em textos canônicos, ancorados na visão de mundo das elites, que são indicados pela escola ou pela crítica literária e, em contraponto, há muita leitura de gêneros literários diversos como ficção científica, histórias em quadrinhos, além de livros de autoajuda e sobre música e cinema (ABREU, 1999, p. 14-15). Isso demonstra processos de leitura que são menos orientados pelas crenças e valores das elites e instituições religiosas e culturais, mas também pode demonstrar certa intimidação e preconceito dos leitores diante de às obras consideradas cânones.

Nesse sentido, Colomer comenta que um bom corpus literário não inclui apenas as melhores obras, mas obras que respondem a necessidade e o momento dos leitores, isso inclui livros que ajudem a reforçar no leitor uma autoimagem positiva (COLOMER, 2005, p. 25). Petit também diz que mesmo os best-sellers permitem soltar a imaginação, além de servirem como pretexto para conversar com outros (PETIT, 2009, p. 175). Contudo, isso não quer dizer que os leitores devam ler apenas livros fáceis, porque assim não se aprenderia a ler livros difíceis (COLOMER, 2005, p. 25). Além de não significar que ler literatura é o mesmo que ler revistas ou manuais (PETIT, 2009, p. 178). Mas é importante considerar que toda leitura é comparativa porque evoca a memória das leituras

anteriores, de modo que é raro que se busque ler algo desconhecido, em geral se conhece o gênero, a editora ou críticas sobre a obra (GOULEMOT, 2011, p. 112-113).

Sendo assim, não é necessário que um leitor leia apenas as obras julgadas como objetos da alta cultura, valorizadas pela opinião dominante, pois também deve ler guiado pelo que ele próprio acredita ter valor, ou seja, ler o que se adapta às suas necessidades e capacidades de leitura. Isto é, o leitor lê aquilo que estimula a imagem de si mesmo como leitor, aquilo que ajudar a manter sua prática de leitura e que serve para facilitar a socialização com outras pessoas. Sendo assim, a necessidade e o valor de ler literatura deve ser perceptível para o leitor através de suas próprias demandas, além das demandas sociais. No entanto, isso não significa ler apenas obras iguais, pois para se desenvolver como leitor é preciso aprender a linguagem de textos com construções variadas e complexas.

Colomer salienta que agora que existem diversos canais de consumo de ficção que contribuem com a circulação e produção de referências compartilhadas, não é tão compreendido o porquê de ser necessário haver um tipo de alfabetização para a leitura literária (COLOMER, 2005, p. 09). Por isso, é necessário lembrar o que diferencia a literatura de outros tipos de texto e por qual razão ela demanda um outro processo de leitura. Nesse sentido, Chambers ressalta como uma característica relevante na literatura o fato de que, em geral, as histórias são contadas com o uso de linguagem ambígua e isso faz com que o texto, não importa o quanto seja simples, possibilite encontrar diversos sentidos (CHAMBERS, 2007, p. 20). Além disso, o texto literário tende a ser complexo e aberto, sem conter verdades absolutas (HIRSCHMAN, 2011, p. 88). Por isso, diferentes leitores podem enfatizar distintos sentidos e mesmo o significado apontado por um grupo pode mudar de acordo com o momento e com o contexto da leitura (CHAMBERS, 2007, p. 19). Nesse sentido, Chambers aponta para a função da literatura na vida social que é ressaltada por Jauss, isto é, que ela possibilita ao leitor ter suas percepções da realidade menos automatizadas graças aos desafios de linguagem apresentados pelas obras.

Nesse sentido, Goulemot diz que ler é constituir sentido e articular os sentidos de uma sequência, (frases, parágrafos, narrativas completas), de modo que o leitor literário revela pontualmente a multiplicidade de sentidos do texto literário (GOULEMOT, 2011, p. 108). Ainda, a leitura de literatura apresenta uma linguagem diferente, em narração, com fatos organizados de acordo com uma perspectiva (PETIT, 2001, p. 49), o que pode contribuir com a percepção de que existem pontos de partida para as narrativas e sua organização. Portanto, a leitura de literatura contribui para que o leitor entenda que a partir de um mesmo relato os sujeitos conseguem depreender sentidos variados, assim, a

linguagem ambígua e as possibilidades de sentido construídas pelos elementos da linguagem estimulam as capacidades reflexivas do leitor.

Ler literatura também pode ter efeito desterritorializante quando apresenta distanciamento da realidade imediata e do que é conhecido nela (PETIT, 2001, p. 44), pois, mostra que existem outras coisas para além das que rodeiam o leitor (PETIT, 2001, p. 135). Se for assim, é um meio para se abrir ao distante e ao outro, servindo como um suporte para a troca (PETIT, 2001, p. 69) e oferecendo chances de reorientação da perspectiva (PETIT, 2001, p. 133). Além disso, uma obra literária move o leitor quando oferece metáforas e entrelinhas que permitem pensar (PETIT, 2009, p. 185). Assim, a leitura de literatura forma um espaço real e metafórico em que é possível explorar sem se pôr em risco (PETIT, 2001, p. 71). Esses aspectos da literatura podem contribuir para que os sujeitos repensem estereótipos e diminuam seus receios em relação àquilo que é diferente, pois são expostos ao novo e desconhecido sem correr nenhum risco.

Além da leitura de literatura contribuir com a apropriação da linguagem e de novos conhecimentos (PETIT, 2009, p. 148), ela pode criar um espaço propício para a estruturação de um universo de reflexão próprio (PETIT, 2009, p. 148). Sendo um meio favorável para a promoção e manutenção de um espaço íntimo, pois ajuda a desenvolver um sentimento de individualidade e coloca em questão a posição do sujeito (PETIT, 2001, p. 69-70). Ajudando a gerar e manter um espaço íntimo e privado (PETIT, 2001, p. 43). Nesse sentido, a literatura pode favorecer o desenvolvimento de um universo íntimo enriquecido pela linguagem adquirida e pelas possibilidades de catarse que o leitor pode experimentar pela leitura.

Em vista disso, a literatura fornece um meio de pensar organizado e um meio de pensar no que não existe no ambiente imediato, como fazem outros textos. Mas também coloca em questão a existência de perspectivas narrativas, não têm significados absolutos, pois possibilita a descoberta de novos sentidos a cada leitura, utiliza de metáforas para estimular o pensamento relacional do leitor e cria espaços que permitem explorar sem nenhum risco. Logo, possibilita a abertura da imaginação e da reflexão, estimulando a criação de espaços íntimos.

A elaboração da subjetividade pela leitura não tem de ser confundida com a adoção de uma postura individualista, porque também pode introduzir ao leitor no mundo e relacionar o que é íntimo com o que é universal (PETIT, 2001, p. 57). Desse modo, ainda tem o potencial de ser uma experiência de conexão entre o que é íntimo e o que é compartilhado (PETIT, 2001, p. 32). Em vista disso, a leitura de literatura é capaz de contribuir com a construção de uma identidade que não se baseia em antagonismos de

pertencimento ou não pertencimento (etnia, nação, etc.) (PETIT, 2001, p. 57). Em consequência, ela pode ser um meio para o leitor não temer tanto aos outros e para expandir seu horizonte para além do que é como ele, para que descubra estar mais próximo de outras pessoas (PETIT, 2001, p. 56-57). Desse modo, também estimula a abertura do leitor ao novo, ampliando o horizonte do leitor, mas ainda o mantém em uma zona de conforto, o que favorece a permanência do contato e da exploração do diferente.

Sarah Hirschman afirma que os textos literários oferecem temas familiares e relevantes apresentados em novas formas que estimulam a imaginação (HIRSCHMAN, 2011, p. 42). Isto é, a linguagem da literatura pode dispor os leitores a questionarem noções preconcebidas e desenvolverem novas discussões sobre temas que os interessam (HIRSCHMAN, 2011, p. 76). A autora ressalta que as pessoas estão mais dispostas a se envolverem em discussões que envolvem um relato do que em conversas diretas sobre assuntos em que normalmente já possuem um posicionamento previsível e programado (HIRSCHMAN, 2011, p. 108). Dessa forma, ler literatura tem potencial de mudar o ângulo em que os temas são abordados, pode amparar conversas sobre temas relevantes e pode desarmar linhas de pensamento automáticas, o que favorece a comunicação e os relacionamentos entre pessoas e grupos sociais.

Nesse sentido, Petit indica que a leitura pode ser um atalho para a intimidade e para a cidadania, contudo isso não é uma regra, pois existem tipos de leitura que ajudam a expandir a percepção e outras que ajudam a regredir (PETIT, 2009, p. 176). De acordo com a autora, a diferença entre uma leitura que estimula o desenvolvimento do leitor e uma que estimula a regressão não está apenas nos materiais de leitura, mesmo porque obras consideradas de alto nível cultural não funcionam como uma forma de profilaxia ao totalitarismo e como estímulo à cidadania (PETIT, 2001, p. 104). A diferença estaria na forma de ler. Nesse sentido, Chambers diz que a leitura reflexiva é uma forma de explorar os significados e a complexidade da experiência humana, sendo um meio que alimenta o leitor com imagens que ajudam a pensar (CHAMBERS, 2007, p. 21-22).

Cabe salientar que a leitura reflexiva não se trata de uma leitura puramente racional e distanciada, ao contrário é uma forma de ler que reflete sobre as sensações, emoções e ideias que estão presentes no texto e que são evocadas como reações do próprio leitor. Isto é, a leitura reflexiva de Chambers se relaciona com a ideia de Martins sobre a leitura que articula razão, emoção e sensações para construir uma interpretação e buscar o sentido de um texto. A ideia de leitura reflexiva também se conecta com a perspectiva de Jauss sobre a leitura que é acompanhada pela reconstituição dos contextos de recepção das obras, pois enriquece a experiência de leitura e amplia as possibilidades

de compreensão e atualização das obras.

Sendo assim, a leitura reflexiva de Chambers apoia a formação de relacionamentos entre pessoas e comunidades, pois fortalece a capacidade de pensar sobre fatos ao mesmo tempo em que considera os sentimentos e sensações das pessoas envolvidas. As sensações e emoções evocadas pela leitura e pelo contexto dão base para uma reflexão que vai além do texto e dos estereótipos sobre si e sobre os outros. Nessa direção, uma forma proveitosa de expandir as potencialidades da leitura literária é a promoção da discussão e incentivando as pessoas a compartilharem suas ideias e sentimentos sobre o texto lido e sobre si mesmas (HIRSCHMAN, 2011, p. 88). Além de estimular a empatia, realizar encontros em que as pessoas possam ler e conversar sobre suas leituras de forma reflexiva expõe o leitor a uma diversidade de perspectivas e o incluem em um processo de negociação de sentido explícito e dinâmico.

5.1 POR QUE TER CONVERSAS LITERÁRIAS?

Hirschman salienta que as obras de literatura podem ajudar na reflexão e conversação sobre diversos temas (HIRSCHMAN, 2011, p. 59). Elas favorecem a comunicação porque proporcionam certo distanciamento que é necessário para tratar de temas que costumam ser excluídos de conversas cotidianas por remeterem a experiências sensíveis (HIRSCHMAN, 2011, p. 48-49). Além disso, Chambers ressalta que algumas formas de conversa literária podem levar a uma consideração mais profunda sobre aquilo que foi lido, tornando os leitores mais conscientes dos efeitos da leitura (CHAMBERS, 2007, p. 22). Essas conversas literárias podem ser informais, acontecendo entre amigos, e podem ser formais servindo para o estudo, como as que acontecem em salas de aula ou em seminários (CHAMBERS, 2007, p. 21). Nesse sentido, os autores apontam que a literatura pode facilitar e aprofundar a conversação sobre temas relevantes e sobre os próprios efeitos da literatura. Chambers também ressalta que essas conversas não precisam ter um ambiente definido, defendendo que elas podem existir para além das práticas formais, o que amplia as possibilidades de tipos de experiências literárias que um leitor pode ter. Assim, as conversas literárias são diálogos centrados na literatura ou em obras literárias, independente do ambiente em que aconteçam.

Chambers diz que falar sobre literatura é uma forma de “[...] *dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto, [...]*” (CHAMBERS, 2017, p. 24). Nesse sentido, a conversa literária é guiada conforme a necessidade dos envolvidos de expressar seus sentimentos ou de

articular novas ideias, de modo que não segue uma ordem (CHAMBERS, 2017, p. 23). Mas em geral em uma conversa informal, mesmo quando alguém fala para os outros de um livro que não leram, não se costuma falar sobre o sentido da obra, mas sobre os elementos, sobre como o texto é escrito, sobre a história, os personagens e as coisas que agradaram ou desagradaram na sua leitura (CHAMBERS, 2017, p. 17). Ainda, a conversa pode se concentrar em memórias e referências que a obra trouxe à mente dos leitores (CHAMBERS, 2017, p. 23). Essas observações demonstram que o modo como uma conversa literária informal acontece distingue-se de uma conversa formal por não ser estruturada e por fazer referências a própria experiência de vida do leitor. Assim, o leitor descreve e responde aos elementos do texto conforme sua sensibilidade o convida.

Uma conversa literária informal não pauta o sentido logo de início, as pessoas escutam as reações e o que os outros têm a dizer sobre o texto, de maneira que o significado surge pela conversa, não de antemão (CHAMBERS, 2017, p. 18). Chambers ainda diz que quando os envolvidos numa conversa leram o mesmo livro a conversa se orienta a uma área compartilhada, mas se todos concordam sobre as mesmas coisas a discussão é menos interessante do que quando os elementos do texto inspiram reações diferentes (CHAMBERS, 2017, p. 17-18). Assim, mais do que escutar o que outros dizem sobre uma obra, trata-se de chegar a uma compreensão do texto que o leitor sozinho não alcançaria (CHAMBERS, 2007, p. 124-125). Além disso, Chambers ressalta que para maioria dos leitores, não importa o quão dedicados sejam, é necessário ter o apoio de outras pessoas para continuarem se desenvolvendo como leitores e para manterem o entusiasmo nas leituras (CHAMBERS, 2007, p. 128). O processo de construir o sentido coletivamente contribui para as capacidades de argumentação, negociação e cooperação dos leitores, além de formar um vínculo afetivo com os outros leitores e com a prática de leitura literária.

Chambers também salienta que as conversas literárias costumam ser motivadas por três quesitos: o desejo de compartilhar o entusiasmo obtido na leitura; o desejo de compartilhar as dificuldades encontradas na leitura e o desejo de compartilhar a descoberta de padrões no texto (CHAMBERS, 2017, p. 16-21). O desejo de compartilhar o entusiasmo é motivado pelo prazer que foi experimentado na leitura e que o leitor deseja sentir novamente, sendo quase impossível não falar sobre a obra que gerou a excitação (CHAMBERS, 2007, p. 20). Esse entusiasmo pode ser causado tanto por elementos da história que agradam e surpreendem, quanto por elementos que causaram desgosto e aversão durante a leitura (CHAMBERS, 2017, p. 18), logo pode ser entusiasmo ou indignação que produz o desejo de falar sobre uma obra.

Já o desejo de compartilhar as dificuldades encontradas na leitura muitas vezes demonstra-se como desagrado sobre os elementos que não foram bem compreendidos no texto (CHAMBERS, 2017, p. 19). Quando há conversas sobre as dificuldades em compreender elementos de uma história isso ajuda a descobrir o que a obra significa para os envolvidos na discussão, de modo que uns sugerem explicações aos outros, negociando e construindo o sentido da obra coletivamente (CHAMBERS, 2017, p. 19-20). Falar sobre o que não foi bem compreendido e escutar pontos de vistas que expliquem e elucidem a leitura contribui para que não se forme uma barreira intransponível que desmotive a continuação da leitura da obra e de futuras leituras.

Nesse sentido, nas conversas literárias os leitores revelam os padrões de linguagem, narrativa etc. que encontraram no texto e como esses contribuem para estabelecer relações que dão sentido à obra (CHAMBERS, 2017, p. 21). Discutir sobre as relações de sentido presentes em um texto ajuda a compor o sentido e ultrapassar dificuldades de compreensão. Além disso, é um modo de compartilhar o entusiasmo sobre a descoberta, o que reforça uma autoimagem positiva do leitor. Assim, as conversas literárias contribuem para a disseminação e sustentação do gosto pela leitura, servem como espaço de amparo quando os leitores relatam suas dificuldades uns aos outros e funcionam como ambiente de estudo das obras.

Chambers ainda divide as motivações para a conversa literária em quatro categorias: falar a si mesmo; falar ao outro; falar juntos e dizer algo novo. A motivação para falar a si mesmo está relacionada à necessidade de pensar em voz alta, de se ouvir dizendo aquilo que antes era só pensamento e é uma ação frutífera, pois dizer o que se pensa aos outros ajuda a organizar e refletir sobre suas ideias (CHAMBERS, 2017, p. 26-27). Já falar ao outro tem como fundamento a expectativa de que o outro irá escutar, interpretar o que foi dito e responder com o que foi compreendido, adicionando sua perspectiva, logo, contribuindo para uma compreensão que vai além da individual (CHAMBERS, 2017, p. 27-30). Assim, os leitores quando conversam sobre as obras compartilham as suas compreensões sobre os textos, desafiando a si mesmos para saber como uma ideia dita em voz alta lhes parece e esperando que os outros compartilhem suas perspectivas baseadas em suas experiências de vida e em suas sensibilidades particulares o que enriquece a experiência literária uns dos outros.

Nesse sentido, a motivação de falar juntos é baseada no desejo consciente de unir-se a outras pessoas para uma apreciação comunitária e para atingir uma compreensão cooperativa de uma obra. De modo que esse tipo de conversa também tem por objetivo ajudar a superar as dificuldades individuais dos leitores e formar uma base de

conhecimento sobre o texto que se alcança apenas em grupo (CHAMBERS, 2017, p. 31-32). Falar juntos está muito próxima a categoria de dizer algo novo, pois nesta última o leitor já sabe que a leitura é mais que um passatempo, tendo importância social por servir como um meio que “[...] *nos ofrece imágenes para pensar y un medio para crear y recrear la esencia misma de nuestras vidas individuales y colectivas. [...]*” (CHAMBERS, 2017, p. 33). Em vista disso, essas duas categorias parecem sugerir um leitor que já reconhece que dialogar em grupo sobre uma leitura melhora sua experiência literária, aumenta sua capacidade de entender o que lê e os temas tratados nas obras.

Assim, o desejo de participar de uma conversa literária é motivado pelo conhecimento de que quando se fala junto se dizem e produzem novas leituras e novos sentidos, que são construídos com base nas percepções compartilhadas pelos envolvidos (CHAMBERS, 2017, p. 32). Nesse sentido, os motivos para a prática de conversas literárias podem partir tanto do desejo de ouvir em voz alta as próprias ideias sobre um texto, quanto por desejar saber a opinião de outras pessoas ou por querer formar uma base de conhecimento ampla graças às diversas perspectivas apresentadas no diálogo. Além disso, também pode partir do desejo de melhorar as experiências literárias ao compartilhá-las com outros leitores.

Assim, a conversa literária tem uma grande variedade de motivações como: o desejo de escutar como soam suas ideias; o desejo de compartilhar descobertas; o desejo de aprender outras perspectivas sobre uma obra ou um tema; a necessidade de receber ajuda com dificuldades de compreensão; a necessidade de ser incentivado a ler; a necessidade de criar situações de contato com outras pessoas; a necessidade e o desejo de estudar uma obra mais profundamente; a necessidade e o desejo de debater e criar coletivamente o sentido de uma obra, além da necessidade de dar vazão ao entusiasmo ou indignação provocadas pela leitura.

Dessa forma, a conversa literária contribui com o amparo de leitores em dificuldades, colabora com a disseminação do gosto pela leitura, reforça a presença da leitura literária na vida cotidiana e funciona como incentivo à leitura reflexiva, pois é uma atividade de estudo e compartilhamento de ideias sobre obras lidas. Também expande e diversifica os ambientes de leitura, pois propõe a leitura literária em espaços não formais. Além disso, pode servir para o fortalecimento e desenvolvimento de vínculos sociais, pois fornecem o distanciamento e a segurança necessária para falar sobre temas que podem ser sensíveis para as pessoas e suas comunidades. Desse modo, é uma prática que tem diversas motivações que respondem a diferentes demandas individuais e coletivas. É uma atividade que amplia a experiência da leitura literária e seu significado. Dado o potencial da

conversação literária ela se configura como uma ferramenta de apoio às práticas de leitura, além de ampliar o sentido do ato de ler e das leituras realizadas.

6 MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

6.1 TRÊS PERSPECTIVAS SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

Existem alguns autores que costumam ser referência sobre o tema da mediação de leitura literária, alguns deles são a francesa Michèle Petit, o britânico Aidan Chambers e a lituana Sarah Hirschman. Esta seção procura descrever suas perspectivas sobre mediação de leitura literária.

6.1.1 A Proposta Gente e Contos de Sarah Hirschman

Sarah Hirschman foi uma filósofa que desenvolveu o projeto *Gente y Cuentos / People and Stories* em 1972, o projeto organiza leituras e debates de contos com pessoas que têm pouco ou nenhum acesso à literatura (HIRSCHMAN, 2011, p. 30). A ideia nasceu após a pesquisadora assistir a um seminário de Paulo Freire que a fez perceber que “[...] *los diálogos sofisticados y críticos podían darse entre una mayor variedad de personas, una vez que se hubiera captado su interés: [...]*” (HIRSCHMAN, 2011, p. 41). Sua proposta concentra-se em difundir literatura em grupos com pouco hábito leitor e em estimular a conversação sobre os textos e os temas que são evocados pela leitura, assim tem como objetivo que os contos lidos ajudem os participantes “[...] *a reflexionar y hablar sobre una variedad de temas. [...]*” (p. 59). Logo, é uma prática de mediação de leitura que reconhece a possibilidade de diversificar os ambientes em que a leitura literária acontece e a diversidade de públicos que podem ter prazer em participar desse tipo de atividade, isto é, desde que haja mediação apropriada que motive a interação entre as partes. Nesse sentido, é uma proposta de mediação de leitura que se alinha as propostas de Honorato, sobre fazer ações de mediação não institucionalizadas e buscando “contra-públicos”.

No livro em que Hirschman apresenta e descreve seu projeto, a autora reforça a importância da conversa mobilizada ao redor da literatura para o desenvolvimento das habilidades de compartilhamento da palavra e da escuta entre os membros de uma comunidade ou de diferentes comunidades reunidas. Assim, a abordagem de mediação de leitura literária da pesquisadora se concentra em estimular as pessoas a se relacionarem de forma mais próxima e íntima. Isso dado que nos encontros de mediação de leitura os membros da comunidade aproximam-se e suas expectativas sobre os seus pares podem

mudar (HIRSCHMAN, 2011, p. 87). Nesse sentido, além de difundir a mediação de leitura e promover as práticas de leitura e conversação literária, o projeto tem interesse em que os sujeitos e as comunidades envolvidas conheçam uns aos outros e diminuam seus preconceitos.

Em um encontro do projeto *Gente e Cuentos / People and Stories* reúne-se um grupo entre sete e vinte pessoas em espaços variados que aceitem receber o projeto, nos encontros acontece a leitura e o debate de um conto selecionado pela mediadora. A leitura é feita em voz alta pela mediadora e são distribuídas cópias dos contos para os leitores acompanharem (HIRSCHMAN, 2011, p. 87). Antes do encontro com o grupo, a pessoa mediadora faz a preparação da mediação de leitura segundo o método de Hirschman. O preparo é feito com objetivo de dar aos participantes “[...] *instrumentos para que se puedan embarcar en su propia exploración del cuento.*” (HIRSCHMAN, 2011, p. 77). Logo, trata-se de propiciar que os leitores reflitam e comuniquem sobre sua experiência literária, não de avaliar suas capacidades de leitura ou obter respostas e resultados pré-definidos.

A preparação começa com a seleção de um conto com cerca de dez páginas, que permita que a leitura do começo ao fim seja feita em cerca de quinze minutos, isso para encontros entre uma hora e meia ou duas horas de duração (HIRSCHMAN, 2011, p. 55-56). O conto escolhido não é alterado ou abreviado de nenhum modo (HIRSCHMAN, 2011, p. 57). Ele também não é anunciado previamente para que os participantes não preparem comentários, pois isso poderia inibir participantes que não tiveram tempo de ler antes do encontro (HIRSCHMAN, 2011, p. 56). Além disso, em grupos que as pessoas não conhecem bem uns aos outros os temas do conto não devem ser muito incômodos e em grupos que recém começam a ler, é importante tomar cuidado com os contos com linguagem exótica, pois podem causar hesitações difíceis de serem superadas (HIRSCHMAN, 2011, p. 57). Assim, são contos que não tem suas complexidades apagadas por edições ou versões, mas, inicialmente, também não devem ser obras muito abstratas para que todos os participantes do encontro possam ser igualmente acolhidos na conversa literária e na construção de sentido coletiva.

Logo, são selecionados contos curtos, no formato original, não há aviso sobre qual será a leitura e é necessário considerar o estágio do envolvimento social e das habilidades de leitura do grupo com quem se lerá. Nesse sentido, a autora ainda orienta que a seleção não deve ser feita pressupondo o que poderia agradar ao grupo, mas deve ter como objetivo selecionar um texto que possua qualidades poéticas que despertem a curiosidade e a imaginação dos leitores (HIRSCHMAN, 2011, p. 58-59). Para saber se um

texto tem qualidades poéticas Hirschman sugere perguntar: “[...] ¿se escuchan voces diferentes, existen giros inesperados en el relato, opuestos interesantes, imágenes llamativas? [...]” (HIRSCHMAN, 2011, p. 59), esses traços serão explorados mais adiante. Em vista disso, se não há estudo prévio sobre os níveis de leitura e o conhecimento literário dos participantes, inicialmente a seleção das obras será por tentativa e erro, passando por adequações conforme o processo de mediação for desenvolvido.

Após a seleção do conto, a pessoa mediadora prepara a mediação em três etapas: a leitura pessoal do texto escolhido; a releitura crítica e o planejamento de perguntas abertas (HIRSCHMAN, 2011, p. 60). Na primeira etapa a leitura é para apreciação e compreensão pessoal, já a releitura é feita tentando compreender a estrutura, as características particulares do texto e os elementos poéticos da linguagem (HIRSCHMAN, 2011, p. 60). A autora orienta que na releitura sejam separadas quatro folhas para anotações conforme as categorias “[...] *escenario poético, contrastes y confrontaciones, sombras, y temas.* [...]” (HIRSCHMAN, 2011, p. 60). A categoria “cenário poético” ajuda o leitor a prestar atenção à textura da ficção (HIRSCHMAN, 2011, p. 67), que é notada por “[...] *Principios repentinos y finales inconclusos, trozos de diálogos y narraciones ensamblados de manera extraña, [...] imágenes y comparaciones inesperadas, adjetivos que estremecen o alivian, clichés que imitan para subvertir:* [...]” (HIRSCHMAN, 2011, p. 62). Esses elementos, (metáforas, clichês, repetições, usos inesperados de linguagem), podem ajudar a compreender a profundidade de uma história (HIRSCHMAN, 2011, p. 63). Reconhecer o cenário poético ajuda na seleção dos contos e mapeia quais as possibilidades para a conversação a partir dessa obra.

As categorias “contrastos e confrontos” e “sombras” são desdobramentos do cenário poético (HIRSCHMAN, 2011, p. 67). Os contrastes e confrontos são notados pelo uso inesperado de conceitos, palavras e imagens contrastantes em um mesmo texto literário, são oposições que estimulam o questionamento e a participação ativa dos leitores (HIRSCHMAN, 2011, p. 67-68). Por sua vez, “sombras” são ambiguidades e mistérios dos textos que seguirão sem uma conclusão única, independente da amplitude das análises que sejam feitas sobre a obra (HIRSCHMAN, 2011, p. 71). Por fim, a categoria “temas” se refere aos assuntos e ideias que se apresentam nos textos literários por meio de situações que geram questionamentos (HIRSCHMAN, 2011, p. 72). Os temas exigem explicações e interpretações para que seja possível compreender o significado principal de um conto (HIRSCHMAN, 2011, p. 73).

Hirschman ressalta que a mediadora apenas guia a atenção dos participantes para esses elementos, sendo que o cenário poético, os contrastes e

confrontos, as sombras e os temas presentes no texto literário são o que movimentam o debate e são compreendidos pelos participantes a partir das suas próprias experiências de vida (2011, p. 75). Ou seja, esses são elementos que a pessoa mediadora deve reconhecer para saber quais os temas, quais os elementos que podem ser interessantes de chamar a atenção, quais os jogos de linguagem que estão presentes nos textos e contribuem para a construção do significado. Eles não são elementos que os participantes têm que encontrar para serem avaliados, são elementos que enriquecem a experiência literária e que são naturalmente reconhecidos pelos leitores ou que a mediadora chama a atenção para que os participantes reflitam e dialoguem a respeito a partir de suas próprias perspectivas.

Após a leitura e a releitura atenta às categorias, preparam-se as perguntas que apoiam a conversação. No planejamento e preparação de perguntas são produzidas cerca de vinte questões (HIRSCHMAN, 2011, p. 82), que ajudam os participantes a: começar a discussão; aproximar o conto da personalidade das pessoas e ajudam os participantes a expressarem suas próprias experiências de vida com base no conto (HIRSCHMAN, 2011, p. 61). As perguntas são feitas com base nas quatro categorias e devem ser abertas, para que não sejam ameaçadoras e para que estimulem a curiosidade dos participantes (HIRSCHMAN, 2011, p. 77-78). Elas também não devem ser muito gerais, podendo mesmo questionar algo óbvio no texto, assim todos sentem-se capazes de participar na discussão (HIRSCHMAN, 2011, p. 79). Também é possível questionar os elementos repetidos, as ambiguidades, os contrastes entre palavras e imagens (HIRSCHMAN, 2011, p. 80-81). Em vista disso, as perguntas servem para fomentar o diálogo e a reflexão, não para avaliação. Por isso, são programadas para indagar aos participantes de forma convidativa, para fazer com que falem uns com os outros e que pensem em voz alta.

O planejamento das perguntas também pode ser alterado se a mediadora notar necessidade durante o encontro, pois a preparação é uma base para aumentar a segurança de quem realiza a mediação e para manter o diálogo em conexão com o conto (HIRSCHMAN, 2011, p. 61-62), não um questionário que deve ser respondido. Assim, as perguntas devem manter a conexão da discussão com o conto, mas também devem estimular a reflexão entre o conto e a vida dos participantes. Hirschman ainda diz que além de fazer as perguntas, a pessoa que estiver coordenando também pode contribuir com dados históricos (HIRSCHMAN, 2011, p. 114) se eles servirem para amparar e ampliar a discussão. Nesse sentido, a proposta de Hirschman se aproxima da proposta da Estética da Recepção de Jauss, que considera que ampliar as informações sobre o contexto de produção das obras enriquece a experiência literária.

De todo modo, pela perspectiva da autora é a discussão ao redor dos elementos poéticos do conto que possibilitará um clima e uma dinâmica interessante, tornando possível que formem-se novos argumentos e opiniões entre os participantes (HIRSCHMAN, 2011, p. 115). Em vista disso, quando o conto é bem selecionado seus elementos por si só já despertam a curiosidade e o desejo de falar e conversar dos participantes.

Hirschman também aponta que por vezes as discussões podem ser bloqueadas por preconceitos e receios (HIRSCHMAN, 2011, p. 107), enquanto que em outros momentos pode ser que contos que geram questões incomuns e difíceis estimulem a curiosidade dos participantes em saber o que os outros pensam sobre um tema (HIRSCHMAN, 2011, p. 112). Nesse sentido, a seleção do texto é importante, pois um bom texto literário não fará com que os posicionamentos políticos se tornem mais rígidos, ao contrário, o conto sustentará o compartilhamento de percepções pessoais por ser aberto e complexo, não propondo verdades absolutas (HIRSCHMAN, 2011, p. 88-89). Logo, a seleção do conto aparece como central para o sucesso da atividade de mediação de leitura literária, sendo que os contrastes, confrontos e sombras favorecem conversas abertas em que o sentido precisa ser discutido e não é facilmente apreendido pela leitura da obra.

Hirschman diz que em suas experiências de mediação, mesmo quando as pessoas não entravam em acordos elas sentiam-se unidas. Isso demonstrava-se quando participantes comentavam sobre os diálogos que aconteceram em encontros passados, ressaltando aquilo que os outros disseram, coisas surpreendentes e inesperadas que fizeram que clichês fossem questionados e que novas formas de compreensão fossem desenvolvidas (HIRSCHMAN, 2011, p. 90-91). Nesse sentido, os encontros de mediação de leitura literária podem ser programas de facilitação do “[...] *contacto entre grupos que se sienten apartados* [...]” (HIRSCHMAN, 2011, p. 107). Assim, mesmo quando existem diferenças entre as pessoas, elas são articuladas durante o encontro e os membros participantes costumam demonstrar interesse em saber mais sobre as opiniões dos outros (HIRSCHMAN, 2011, p. 90). Desse modo, ainda que discussões sobre temas polêmicos possam revelar-se complexas, os elementos poéticos da linguagem literária podem ajudar os participantes a questionarem opiniões preconcebidas e a se permitirem entrar em novas discussões (HIRSCHMAN, 2011, p. 76). Isto é, a leitura literária e a conversa que estimula essa forma de ler reflexiva fazem com que noções estereotipadas e superficiais sejam questionadas, colocadas em contraponto com outras perspectivas e experiências de vida, tanto pelo texto quanto pela fala dos participantes.

Sendo essa a abordagem de Hirschman, o perfil da pessoa coordenadora

dos encontros, a responsável pela mediação da leitura literária, tem de corresponder a certos requisitos, que são:

[...] *Sensibilidad hacia las obras literarias, habilidad para presentar-las por medio de preguntas abiertas a un grupo sin preparación, el deseo de trabajar en ambientes difíciles, talento para enfrentar circunstancias impredecibles y, por encima de todo, la disposición para escuchar con respeto y reaccionar con inteligencia a lo que digan los participantes del grupo.* [...] (HIRSCHMAN, 2011, p. 84)

Além disso, a autora salienta a necessidade de ter equilíbrio entre ser moderador e participante, entre dar sua opinião honesta e manter o silêncio, também aponta que é preciso: evitar o papel de professor “sabe tudo”; estar preparado; ser flexível; estimular o diálogo sobre aquilo que realmente foi dito pelos outros e conectar os comentários por meio de perguntas. Assim, os participantes irão sentir que são escutados e que suas contribuições são valorizadas (HIRSCHMAN, 2011, p. 84). Nesse sentido, a pessoa mediadora de leitura proposta pela autora é leitora, interessada em fomentar a literatura e interessada em dialogar com outras pessoas a partir de um lugar de curiosidade.

Dessa forma, Hirschman com os encontros de *Gente y Cuentos* criou um método bastante estruturado de mediação de leitura literária. A abordagem orienta como selecionar o material de leitura, como mapear a obra literária que será lida em conjunto, como preparar as perguntas que guiam a conversa literária e ainda indica alguns comportamentos que o mediador de leitura deve adotar durante os encontros. Também se configura como uma perspectiva que concentra-se na leitura literária enquanto prática social que tem potencial de aproximar sujeitos e comunidades, fundamentando essa capacidade na linguagem poética e na ambiguidade de sentidos presente nos textos literários.

Além disso, a autora enfatiza que as qualidades literárias de gerar distanciamento e de desautomatizar a percepção dos leitores, quando associadas a mediação criam situações em que é possível abrir diálogos e propiciar novas relações entre as pessoas. Em vista disso, propõe uma visão da leitura enquanto atividade coletiva, que não tem fins educacionais, nem doutrinários. Ao contrário, tem o objetivo de promover uma nova forma de sociabilidade livre em espaços onde a leitura literária não é comum e, pelo programa de mediação focar em comunidades que não tem proximidade com a literatura, torna-se uma ação que valoriza e dá sentido afetivo e social à leitura literária.

Dessa forma, o programa de Hirschman cria situações de leitura literária reflexiva e compartilhada. Nesse sentido, o modo de leitura que acontece nos encontros é um misto da leitura sensorial, emocional e racional apontadas por Martins. Isso dado que o papel do mediador nesta perspectiva é o de chamar a atenção para elementos poéticos

que tocam ao sensorial e ao emocional, mas também tentar garantir que as sensações e emoções evocadas pelos contos sejam acolhidas e debatidas entre os participantes do encontro. Logo, é um modelo de mediação que estimula uma experiência de leitura literária completa e compartilhada.

Além disso, a autora relata em seu livro, de modo mais detalhado do que a descrição feita aqui, que conforme as reuniões acontecem as motivações para a leitura também progridem. Isto é, passam de reuniões onde a conversa é dominada por aqueles que querem se ouvir falar, para conversas movidas pela curiosidade em saber a opinião dos outros, para, enfim, se tornarem conversas motivadas pelo gosto de falar em conjunto sobre aquilo que foi lido, as experiências e ideias ativadas pela leitura. Sendo assim, por promover a leitura e a escuta compartilhada, não é uma prática de mediação que reforça a imagem da leitura como algo que isola, nem a imagem do leitor solitário. Ao contrário disso, constrói uma imagem da leitura como algo que une pessoas e grupos sociais e contribui para a visão do leitor como alguém capaz de dialogar e se abrir ao outro.

6.1.2 Abordagem Tell Me / Dime de Aidan Chambers

Aidan Chambers é um escritor que trabalha a mediação de leitura pela conversa literária animada por perguntas. Sua proposta chamada *Tell me / Dime*, “me diga” em português, concentra-se em desenvolver atividades com crianças no ambiente escolar. O autor diz que as bases para essa abordagem são a fenomenologia da leitura, a teoria da recepção, a crítica feminista sobre o discurso cooperativo e os trabalhos de autores como Roland Barthes e outros (CHAMBERS, 2017, p. 10). É uma perspectiva que procura ajudar as crianças a participarem bem de conversas sobre livros e para isso elas devem saber falar e escutar bem (CHAMBERS, 2017, p. 06). Segundo o autor, além de preparar para conversas literárias, falar sobre os livros capacita as pessoas para falar bem sobre outras coisas (CHAMBERS, 2017, p. 07). Nesse sentido, as atividades propostas por Chambers tem o intuito de capacitar jovens a desenvolverem suas capacidades de comunicação, o que envolve além da capacidade de expressão verbal, a habilidade de escuta.

Os procedimentos de mediação em *Tell Me / Dime* procuram agir nos níveis individual e cooperativo ao mesmo tempo, isso porque exige a expressão e a escuta dos participantes, de modo que a opinião dos envolvidos deve ser considerada por todos os presentes (CHAMBERS, 2017, p. 26). Dessa maneira, é uma postura de mediação de leitura que, mesmo sendo movida por perguntas, antecipa um desejo real em estabelecer uma conversa e não um interrogatório (CHAMBERS, 2017, p. 70). Em vista disso, o uso de

perguntas é um meio de fazer com que os leitores deem suas opiniões e que a conversa seja dinâmica, não há intenção de avaliação da leitura realizada pelo leitor, mas intenção de estimular o diálogo atento.

A abordagem de Chambers coloca a leitura como uma atividade social (CHAMBERS, 2007, p. 117) e sugere a colaboração e o diálogo (CHAMBERS, 2017, p. 70). Sendo assim, também entende que a conversa literária pode propiciar o sentimento de pertencimento a uma comunidade da mesma forma que ler junto propicia (CHAMBERS, 2007, p. 84). Esse sentimento de pertencimento é fomentado quando uma experiência da leitura é compartilhada, porque isso une os envolvidos e cria um repertório comum de ideias, frases, personagens, etc (CHAMBERS, 2007, p. 84). Nesse sentido, se ler juntos consolida uma base de referências comuns a um grupo, conversar sobre as leituras, além de criar esse repertório compartilhado, aproxima os leitores uns dos outros por exigir que eles se escutem mutuamente. Em vista disso, a proposta de Chambers procura reforçar o valor socioafetivo da prática de leitura literária e as capacidades de conversação e negociação de sentidos dos leitores.

Para o autor, a conversa literária é um fator importante para o desenvolvimento dos leitores porque todo leitor é influenciado por aquilo que dizem as pessoas que gostam e respeitam, muitas vezes sendo estimulados a ler os mesmo livros que elas (CHAMBERS, 2017, p. 14). Assim, a conversa dá energia e vontade de expandir as fronteiras conhecidas (CHAMBERS, 2017, p. 15). Logo, a conversa literária pode fazer com que o leitor reforce seu hábito, diversifique suas leituras e também atribua sentido afetivo ao hábito de ler.

Ainda, os leitores incorporam gradualmente as habilidades e hábitos daqueles com que se juntam (CHAMBERS, 2007, p. 75). Nesse sentido, conversar bem, assim como ler bem, é algo que se aprende pela prática e pelo acompanhamento de pessoas experientes (CHAMBERS, 2017, p. 08). Portanto, conversar com leitores mais versados pode ajudar na construção de experiências de leitura regulares e prazerosas, além de estimular a concentração necessária para ler (CHAMBERS, 2007, p. 18). Em vista disso, o leitor experiente pode ser um facilitador para os que estão aprendendo e pode ajudar a superar obstáculos que surgirem na jornada do leitor (CHAMBERS, 2007, p. 23). Assim, o convívio com leitores experientes pode ajudar a criar situações de leitura compartilhadas e a estimular regularidade nas leituras. O leitor experiente também pode ajudar com dificuldades que desanimam o jovem leitor quando não há alguém a quem se possa recorrer e que ofereça apoio.

Chambers ressalta que a perspectiva *Tell Me / Dime* não é um método

com regras rígidas, mas é um procedimento adaptável conforme a personalidade e as necessidades do grupo mediado (CHAMBERS, 2017, p. 09). Contudo, existem algumas orientações dadas pelo autor, como a instrução de que a duração de uma sessão de mediação deve variar de acordo com a idade do público. Assim, com crianças de nove anos, por exemplo, deve durar entre quarenta e cinco minutos à uma hora e caso dure menos é um sinal de que a escolha do livro não foi adequada ou que o grupo não estava com a disposição necessária para a atividade (CHAMBERS, 2017, p. 88). Ainda, se a proposta é aplicada no ambiente escolar, as sessões não são diárias porque exigem bastante tempo (CHAMBERS, 2017, p. 89). Portanto, a duração e a regularidade das atividades de mediação de leitura variam conforme a idade dos leitores e seu ambiente de leitura.

A prática da mediação pelo *Tell Me / Dime* começa com o mediador realizando a seleção do que será lido, seguido pela leitura (CHAMBERS, 2017, p. 112). O livro escolhido determina os temas e as ideias da conversa literária, assim define as possibilidades e limitações da conversa (CHAMBERS, 2017, p. 87). Logo, é central para a atividade, por isso é possível que o facilitador da leitura sempre faça a escolha. Mas é importante que os participantes selecionem obras e que tenham seus gostos considerados, porque quando suas opiniões são levadas em consideração terão melhor disposição para a atividade (CHAMBERS, 2017, p. 90). Ainda, o autor salienta que quando é sempre o facilitador que faz a seleção, o grupo refletirá o gosto literário dele e não desenvolverá gostos próprios (CHAMBERS, 2007, p. 54). Em vista disso, é importante selecionar obras que sejam interessantes tanto pelas possibilidades de discussão que levantam, quanto por serem textos que interessem ao grupo de leitores em suas particularidades.

Posto isso, as escolhas podem ser feitas de modo coletivo, discutindo com os participantes ou permitindo que eles façam a seleção por si mesmos de acordo com seu entusiasmo (CHAMBERS, 2017, p. 90). Dividir o poder de seleção dos livros também ajudará que as necessidades da comunidade estejam melhor representadas (CHAMBERS, 2007, p. 30). Dessa forma, para a formação de leitores comprometidos é preciso dar liberdade para o grupo fazer escolhas, pois isso contribui para que a disposição do grupo seja mais positiva e otimista sobre as leituras (CHAMBERS, 2007, p. 49). Além disso, opinar na escolha das obras ajuda na formação de gostos próprios, na habilidade de negociação, apoia a autoestima dos leitores e faz com que as leituras correspondam aos desejos e às demandas da realidade dos leitores envolvidos.

Chambers também salienta que as perguntas que orientam o trabalho de mediação não têm objetivo de obter respostas específicas, pois a conversa proposta não é

linear e totalizadora (CHAMBERS, 2017, p. 24). Ao contrário, as perguntas tem a intenção de motivar os leitores para que falem a si mesmos, falem ao outro, falem juntos e que digam algo novo. Dessa forma, as perguntas tem o propósito de: fazer os envolvidos pensarem em suas leituras; desinibir pensamentos; fazer as pessoas se escutarem com atenção; ajudar a tomar consciência do que se sabe; a tomar consciência do que não se sabe e a reconhecer e ressaltar novos pensamentos (CHAMBERS, 2017, p. 33-35). Sendo assim, as perguntas agem para motivar os leitores a compartilharem suas impressões, para ajudar na percepção dos efeitos da leitura e para aproximar os leitores por fazer com que escutem as respostas uns dos outros.

Nesse sentido, o autor ressalta que a pergunta “por que?” não faz parte do vocabulário daqueles que utilizam a abordagem *Tell Me / Dime*, porque ela soa agressiva e ameaçadora, além de ser muito direta (CHAMBERS, 2017, p. 69-70). Portanto, as conversas literárias devem começar destacando do que se falará (CHAMBERS, 2017, p. 112). Desse modo, quem questiona deve fazer perguntas que dão um ponto de partida óbvio e fácil de falar sobre, pode-se, por exemplo, perguntar sobre qual detalhe os leitores mais gostaram ou desgostaram (CHAMBERS, 2017, p. 70). O objetivo é desinibir e orientar os leitores por onde começar a conversa.

Começar falando sobre o óbvio permite que os leitores falem o que acham que sabem sobre um texto e que em seguida descubram que sabiam mais do que imaginavam (CHAMBERS, 2017, p. 73). Dizer o óbvio e começar por perguntas que evitem o “por que?” antes de fazer questões dirigidas também dá um pouco mais de tempo para pensar (CHAMBERS, 2017, p. 70). Logo, compartilhar o que parece óbvio colabora para encontrar o que não é, abre espaço para pensar naquilo que ainda não havia sido considerado, além de que aquilo que é evidente para um pode não ser para outros (CHAMBERS, 2017, p. 72). Sendo assim, falar sobre o óbvio é parte importante da conversa literária por demonstrar o que foi compreendido do texto, para diminuir inseguranças e para organizar as informações básicas de uma narrativa, para a partir delas explorar aquilo que não é tão explícito para os leitores.

Além disso, falar o óbvio demonstra um dos pressupostos essenciais da mediação de leitura literária, o de que tudo é digno de ser comunicado (CHAMBERS, 2017, p. 65). Demonstrar que tudo é digno de ser comunicado serve para assegurar o leitor de que aquilo que disser será respeitado e considerado pelo grupo e nada será utilizado para menosprezá-lo (CHAMBERS, 2017, p. 66-68). Portanto, fica claro que não existem respostas inúteis, irrelevantes ou estúpidas, de modo que essa abordagem implica que realmente há interesse em escutar a experiência do leitor e aquilo que ele queira

compartilhar (CHAMBERS, 2017, p. 65). Então, dizer o óbvio reforça que não há comentário que seja simples demais para a discussão, o que também altera a crença de que é preciso ter autoridade, estudo ou conhecimento prévio para poder participar de uma conversa literária.

Além disso, quando tudo é digno de ser dito não há necessidade de adivinhar o que o facilitador da leitura deseja ouvir, mesmo porque isso acostuma o leitor a não dizer o que realmente sentiu ou pensou e a não confiar nas suas próprias experiências com o texto (CHAMBERS, 2017, p. 65). Ao invés disso, a proposta de Chambers busca estabelecer a confiança para uma comunicação aberta entre o mediador e os participantes, o que também permite que sejam comunicadas outras coisas, como o interesse ou desinteresse do grupo em uma obra ou a necessidade de ter mais tempo para pensar sobre uma pergunta (CHAMBERS, 2017, p. 92). Sendo assim, definir e demonstrar que tudo é digno de ser dito cria bases para uma relação mais íntima com a leitura literária, com o mediador da leitura e encoraja a livre expressão. Também apresenta uma forma de leitura compartilhada diferente das leituras escolarizadas e religiosas que buscam reforçar sentidos pré-definidos e em que dúvidas e percepções fora da norma possam ser motivo de rejeição.

Além do incentivo a dizer o que é óbvio, Chambers diz que apontar padrões é uma forma produtiva de movimentar a discussão. Um padrão pode ser textual, como acontecimentos repetidos em histórias folclóricas, rimas em poemas ou imagens em ilustrações. Mas também podem ser padrões extratextuais, isto é, semelhanças entre um texto e outro ou entre o texto e o mundo. Esses padrões extratextuais são comparações entre as situações, os personagens ou a linguagem que lembram referências literárias ou da vida real. Os padrões são importantes para o desenvolvimento da conversa e para a construção do significado (CHAMBERS, 2017, p. 22-23), pois eles expressam relações que foram feitas pelos leitores e mantém a discussão ligada ao texto. Portanto, servem para verificar se a obra escolhida foi capaz de estimular a imaginação dos leitores e para notar quais os temas e elementos que chamam a atenção dos participantes.

Chambers ainda fornece uma coleção de perguntas prontas para apoiar a conversa, como por exemplo: o que acham que isso significa? O que acham que o autor quis dizer? (2017, p. 71). Também indica fazer a pergunta “Como sabe disso?” para direcionar o leitor ao texto e fazer com que busque nele a origem de sua percepção (2017, p. 86). Além dessas, aponta quatro perguntas básicas para a mediação da conversa literária, elas são: há alguma coisa da qual gostou no livro? Há alguma coisa da qual não goste? Há alguma coisa que o desconcertou? Notou algum padrão? (CHAMBERS, 2017,

p. 113-114). Em seu livro o autor registra diversas outras perguntas que podem ser úteis ao mediador de leitura para manter a conversa dinâmica, ligada ao texto e explorar as possibilidades de discussão que a obra apresenta. Ainda, essas perguntas permitem notar que a proposta de leitura é reflexiva, pois estimula que os leitores pensem os padrões textuais e extratextuais, mas também parte de suas reações imediatas ao texto, questionando o que agradou ou desagradou aos leitores.

O autor indica que as respostas inicialmente devem ser simples, apenas palavras, não explicações, e elas são listadas para que todos vejam (CHAMBERS, 2017, p. 114). Se alguma das perguntas precisar de mais tempo para ser considerada pelos participantes, o autor orienta passar para a próxima questão, deixando a anterior em aberto caso pensem em respostas (CHAMBERS, 2017, p. 114). A partir dessa lista, que foi construída coletivamente e que contém os temas que interessam ao grupo, surge um ponto de partida para a conversa, sem que ninguém em específico tenha determinado qual seria (CHAMBERS, 2017, p. 116). Logo, é um processo bastante simples, colaborativo e que permite descobrir os elementos que mais provocaram reações nos leitores.

Chambers também diferencia as perguntas que incitam a conversa entre perguntas gerais e perguntas específicas. As perguntas gerais se aplicam a qualquer texto, proporcionam comparações, trazem ideias, informações e opiniões que ajudam a compreensão (CHAMBERS, 2017, p. 127). Elas podem ser questões que iniciam a discussão como: o que pensou a primeira vez que viu o livro? Que tipo de livro pensou que seria? Agora que leu, o livro era o que esperava? Também podem ser perguntas que estimulem a comparação como: já leu alguma história como esta? Ou podem ser perguntas de encerramento como: o que diria a seus amigos sobre esse livro? Alguém disse algo que os surpreendeu? (CHAMBERS, 2017, p. 127-128). Portanto, são perguntas que funcionam para qualquer obra, pois se concentram nas percepções dos leitores, não nas peculiaridades do texto.

Já as perguntas especiais tem objetivo de chamar a atenção dos leitores para elementos de linguagem, forma ou conteúdo do texto que ainda não tenham sido comentados. Podem ser questões que auxiliam na compreensão da narrativa ao chamar a atenção para o tempo e espaço em que ocorre a história ou para os personagens (CHAMBERS, 2017, p. 130-131). Logo, são perguntas como: “[...] *¿Cuánto tiempo creen que dura la historia?*” [...]; “*¿La historia de quién es esta?*” [...]; “*¿Qué personaje te interesó más?*” ou “*¿Dónde ocurre la historia?*” [...]” (CHAMBERS, 2017, p. 131-133). Essas perguntas, além de ressaltar aspectos que a conversa ainda não abordou, fazem com que os leitores aprendam a situar uma narrativa e os personagens e conforme mais práticas de

mediação de leitura são desenvolvidas são criados mais parâmetros para comparação que facilitam a categorização de gêneros de narrativas, de arquétipos de personagens, etc.

Nesse sentido, as perguntas servem para trazer a atenção dos participantes de volta ao texto (CHAMBERS, 2017, p. 117), mas também servem para destacar as diferentes perspectivas dos leitores sobre uma história (CHAMBERS, 2017, p. 132). Contudo, é importante que o mediador saiba que pode deixar perguntas sem respostas e caso o livro não renda na discussão pode encerrar a sessão (CHAMBERS, 2017, p. 76). Desse modo, as questões são usadas para chamar a atenção dos leitores aos elementos da narrativa, para conhecer o que foi compreendido ou não e para estimular a discussão entre os leitores, elas também não devem ser um questionário que precisa ser respondido apesar do desinteresse e desânimo dos leitores.

Além do mediador ter a função de questionar, ele precisa sintetizar o que é dito para que seja reconsiderado e para que o diálogo siga um rumo desejado pelo grupo, amparando a construção do sentido (CHAMBERS, 2017, p. 71). Sintetizar os pontos de vista dos outros é uma das funções do mediador porque ajuda a encontrar coerência na conversa, possibilitando que se formem interpretações a partir dessa síntese (CHAMBERS, 2017, p. 118). Assim, ao sintetizar o que foi dito o foco do mediador está em ressaltar aquilo que os leitores destacaram das suas experiências da leitura e dar coerência à discussão. Desse modo, o mediador deve estar interessado nos pontos listados pelos participantes e deve sintetizá-los antes de dar sua própria opinião (CHAMBERS, 2017, p. 74). Chambers diz que o ponto de vista do mediador deve vir apenas ao final da discussão, para que não determine o rumo da conversa (CHAMBERS, 2017, p. 74) e caso perguntem por sua opinião, ele deve responder que antes gostaria de saber o que os outros têm a dizer (CHAMBERS, 2017, p. 75). Logo, o mediador não assume uma postura totalizadora dos sentidos, ao invés disso dedica-se em salientar a opinião e formar o sentido conforme o que for proposto pelo coletivo.

Essas ações, enunciar o óbvio, apontar padrões, fazer perguntas e sintetizar, tem função de ajudar os leitores a compartilhar o sentido do texto aos pedaços, pois é mais manejável falar de uma obra e construir o significado aos poucos do que falar sobre tudo de uma vez (CHAMBERS, 2017, p. 71). Isso também faz com que a conversa literária siga um processo dinâmico de recriação do texto (CHAMBERS, 2017, p. 68). Portanto, as orientações de dizer o óbvio, ressaltar padrões, fazer perguntas e sintetizar os comentários contribuem para que a narrativa seja observada com mais concentração, para que a discussão seja mais organizada, para que a opinião de todos seja considerada mais atentamente, para construir o sentido e para ressaltar que este surgiu coletivamente. Sendo

assim, a ação de mediar procura fazer a leitura compartilhada e as conversas literárias mais propícias e enriquece a experiência como um todo por facilitar e dar ordem a discussão, além de acolher os leitores.

Em vista disso, o mediador deve tornar-se um estudioso de um tipo de conversação que é mais receptiva, estruturada e consciente do que a comunicação cotidiana, além de precisar desenvolver a capacidade de questionamento própria e dos leitores que acompanha (CHAMBERS, 2017, p. 117-118). Ainda, Chambers indica que o mediador deve conhecer o livro antes da conversa, pois quanto melhor conhecer a obra mais atenção poderá dar aos comentários dos outros e também saberá quais perguntas formular para tirar melhor proveito do texto (CHAMBERS, 2017, p. 75-76). Nesse sentido, o autor indica que é necessário que o mediador passe por uma preparação voltada para a prática geral da mediação e por um preparo específico voltado às obras. Assim, por um lado saber como levar a conversa de modo acolhedor e consciente faz com que a atividade seja mais proveitosa e potencializa a leitura, por outro ao conhecer as obras o mediador pode estar mais atento a conversa e sabe quais pontos do texto podem ser interessantes de serem ressaltados.

O autor ainda recomenda que o facilitador conheça a história literária dos participantes para saber como contribuir melhor com o desenvolvimento dos leitores, para isso é indicado que haja um registro das obras lidas e ouvidas (CHAMBERS, 2017, p. 102). Além disso, para ajudar o mediador a tomar decisões, ele deve estar atualizado com as publicações e deve ter contato com outros facilitadores de leitura (CHAMBERS, 2017, p. 102-103). Também é necessário que o mediador se conheça enquanto leitor e que compreenda que irá influenciar os leitores de acordo com seus gostos e hábitos mesmo inconscientemente (CHAMBERS, 2007, p. 123). Logo, é importante que o mediador se conheça enquanto leitor, que procure conhecer outros mediadores que o apoiem em suas dificuldades e que conheça os leitores com quem faz as atividades de mediação de leitura.

Sendo assim, o mediador deve estar constantemente aprendendo, pois já que tem a intenção de ajudar no desenvolvimento de outros, ele mesmo não deve deixar de se arriscar lendo obras difíceis e que não lhe são familiares (CHAMBERS, 2007, p. 125). Isto é, deve continuar desenvolvendo-se como leitor. Desse modo, os facilitadores, como Chambers chama os mediadores, são modelos de “bons” leitores que proporcionam os livros, o ambiente e o tempo para aqueles que querem ler, além de estimularem a leitura reflexiva e de responderem às individualidades dos membros da comunidade de leitores de que faz parte (CHAMBERS, 2007, p. 130). Para responder às necessidades da sua comunidade o mediador deve considerar a história dos envolvidos e o ambiente de leitura,

conhecer a formação literária dos leitores, atualizar seu repertório literário, se conhecer e se desafiar enquanto leitor, além de ter contato com outros mediadores e estudar como mediar as conversas literárias.

Desse modo, a proposta de Chambers ressalta que: a prática de mediação deve ser alterada conforme o público e as condições de leitura; que idealmente deve-se selecionar o texto previamente, de preferência de forma coletiva; que existem perguntas básicas para incentivar a conversa literária e aponta alguns comportamentos para o mediador ser acolhedor, além de um organizador e estimulador do diálogo. Sua perspectiva também compreende a leitura literária como uma prática social que cria o sentimento de pertencimento a uma comunidade e que ajuda o leitor a aprender a se comunicar melhor. Nesse sentido, a proposta *Tell Me / Dime* de Chambers se assemelha a de Hirschman no que diz respeito a utilizar as perguntas para estimular o diálogo e para chamar a atenção para a exploração do texto. Porém, se diferencia por ser uma prática menos estruturada no que diz respeito às recomendações para o mapeamento das obras escolhidas e por não se concentrar em públicos não leitores. Ela é uma abordagem que tem como objetivo preparar as crianças para falarem bem sobre suas leituras e outros assuntos, logo não tem foco em favorecer laços sociais, mas fortalece uma habilidade importante para que isso aconteça.

Assim, Chambers configura a prática da mediação de leitura literária como uma atividade que age na propagação e manutenção do hábito de leitura, além de aprimorar as capacidades de comunicação dos leitores. Desse modo, é uma atividade que tem fins educacionais, mas não doutrinários, ao contrário procura estimular a liberdade de expressão, o diálogo e a negociação. O sentido educativo da prática também se revela por Chambers sempre se referir a escola como ambiente das atividades de mediação de leitura. No entanto, o formato da atividade e o objetivo da leitura não correspondem ao que tradicionalmente é reconhecido como uma leitura escolarizada, porque não procura introduzir conteúdos específicos, nem avaliar o conhecimento dos leitores após a leitura compartilhada, mas se concentra em desenvolver as habilidades de leitura, compreensão e comunicação.

A proposta de Chambers também procura estimular a leitura literária reflexiva, pois leva em consideração tanto relações lógicas entre um texto e outros textos ou entre um texto e a realidade, quanto percepções sensoriais e emocionais do leitor, como o que agrada e desagrada. Porém, se diferencia do modo de leitura estimulado por Hirschman, porque foca em manter a conversa ligada ao texto, não dando tanta abertura para experiências pessoais na discussão. Inclusive há uma pergunta essencial que pede ao leitor que mostre como o texto levou as suas conclusões. Assim, a proposta *Tell Me /*

Dime sustenta a leitura literária como uma prática social que tem valor por seus elementos principalmente por desenvolver a capacidade de comunicação dos leitores. Logo, de forma semelhante ao modelo de Hirschman, semeia a imagem da leitura como uma prática que pode ser coletiva e que amplia as capacidades de diálogo e de abertura ao outro. Desse modo, atribui sentido socioafetivo à leitura literária, porque prepara o leitor para se comunicar no mundo e porque reforça que compartilhar experiências literárias gera conexões entre as pessoas. Sendo assim, parece promover a leitura compartilhada e a conversa literária pela crença no valor dessas atividades como colaboradoras para a formação de relações humanas amparadas na construção colaborativa e explícita de sentidos.

6.1.3 A Perspectiva de Michèle Petit

Michèle Petit é uma antropóloga que estuda a relação das pessoas, principalmente jovens em periferias, com a leitura, a literatura e as bibliotecas. Sua contribuição sobre a mediação de leitura não é pela criação de um método, mas pela análise de práticas informais que acontecem em espaços bibliotecários e pelo registro da importância dessas na vida pessoal e social dos leitores. Petit aponta que antigamente havia uma ideia de que o usuário da biblioteca era autônomo na sua relação com a leitura e o espaço da biblioteca era um suporte para o desenvolvimento dessa autonomia (PETIT, 2009, p. 167). Porém, agora é mais compreendido que gostar de ler não é algo que “[...] pode surgir da simples proximidade material com os livros. [...]” (PETIT, 2009, p. 154). Sendo assim, o trabalho da autora procura demonstrar como o processo de mediação está sempre presente e tem grande influência na formação de leitores.

A autora aponta que existem diversos fatores que podem fazer com que as pessoas se sintam desconfortáveis e alheias à cultura letrada, como a origem social e o distanciamento das práticas ou espaços de encontro com essa cultura (PETIT, 2009, p. 154). Para muitos os livros e as bibliotecas são estranhos com os quais não sabem manter uma relação, são objetos que causam a sensação de incompetência e de estarem fora de seu lugar (PETIT, 2001, p. 25). Essas sensações variam conforme a família de um sujeito e seu contexto estimulam ou desestimulam a proximidade com os livros (PETIT, 2009, p. 148). Assim, é comum que em ambientes empobrecidos as pessoas cheguem até a sentir culpa por ler, já que essa atividade não tem uma utilidade imediata definida pelo seu meio (PETIT, 2001, p. 25). Isto retoma o que dito anteriormente sobre a leitura acontecer principalmente quando corresponde a demandas imediatas e pragmáticas. Com base nisso

a autora salienta que é nesses espaços que a promoção da leitura tem sentido, porque pode criar outra ideia sobre como se relacionar com os livros (PETIT, 2001, p. 25). Logo, a autora defende que a prática da mediação de leitura tem importância principalmente em espaços empobrecidos e para grupos que não são tipicamente leitores, como na proposta de Hirschman, e também reforça a necessidade de realizar práticas de mediação com contrapúblicos dos espaços de leitura.

Contudo, Petit indica que apresentar a leitura por diferentes perspectivas também é necessário em meios onde ela é introduzida formalmente na vida das pessoas. Em sua pesquisa a autora encontrou muitos jovens que foram desestimulados a ler por terem aprendido que era uma obrigação, que deviam analisar e estudar todos os textos que liam, mesmo que muitas vezes não sentissem conexão com eles (PETIT, 2009, p. 154). Nesse sentido, a autora aponta que mesmo nas escolas é preciso que haja um professor que introduza uma relação com a leitura que não seja austera (PETIT, 2009, p. 158). Nesse sentido, ainda que aponte a relevância da mediação de leitura para públicos não leitores, a prática também é importante para aqueles que têm acesso a formação leitora formal. Isto porque a mediação de leitura não é o mesmo que o ensino de leitura escolar.

Em vista disso, a proposta da autora se alinha com as observações de Martins sobre o valor das diversas formas de ler. Assim, sugere apresentar aos leitores não apenas uma postura de leitura racional, mas também as formas sensoriais e emocionais, que costumam causar maior prazer e vínculo com a prática. Além disso, a necessidade de apresentar outras relações com a leitura mesmo para os públicos que passaram pela educação formal, indica que a mediação de leitura literária não deve ser compreendida como uma atividade reservada aos pobres, ainda que aparente ser mais necessária a eles. Isto porque não é possível dizer que pessoas ricas e com mais acesso a instrução necessariamente tem uma relação melhor com os aspectos afetivos e sociais da leitura ou tem melhores habilidades de compreensão da literatura.

De todo modo, a autora ressalta que em locais onde a prática da leitura é mal vista, onde não dedica-se tempo e espaço para ela ou onde ela é menos valorizada que outras atividades compartilhadas (PETIT, 2001, p. 25), um mediador pode agir para incorporar a leitura em um contexto maior, como no caso de bibliotecários que incluem os jovens em tarefas cotidianas da biblioteca (PETIT, 2009, p. 163). Petit salienta que nas periferias estudadas muitos jovens leitores “[...] falaram da importância decisiva que teve para eles uma relação personalizada com algum mediador, mesmo que efêmera. [...]” (PETIT, 2009, p. 162). Isto é, onde a leitura literária não faz parte da cotidianidade é necessário que alguém a integre a uma rotina, a um espaço, a uma relação, para que ela

ganhe um lugar e um sentido na vida dos leitores.

Nesse sentido, o mediador é uma figura de grande importância na relação do leitor com a leitura, pois, além de apresentar a leitura, pode revelar e legitimar o desejo de ler (PETIT, 2009, p. 166). De acordo com essa perspectiva o mediador de leitura é uma figura que autoriza o desejo, que insiste em inclinar o outro à leitura e que oferece apoio quando o leitor sente desmotivação por cansaço de um tema ou por encontrar algo muito distinto do que está acostumado a ler (PETIT, 2009, p. 166-167). Petit diz que esse papel de iniciador de uma nova perspectiva sobre a leitura pode ser desempenhado por bibliotecários e pessoas próximas que amam os livros (PETIT, 2001, p. 25). Logo, o mediador é alguém que acredita no valor da leitura e procura propagar essa crença oferecendo apoio a outros leitores, independentemente de ser um profissional ou não.

Segundo esse ponto de vista, não existe uma receita para popularizar a leitura, mas trata-se de uma questão de trabalho em longo prazo, de paciência, imaginação e dedicação de atenção às pessoas (PETIT, 2009, p. 183). A autora também salienta que os mediadores deveriam ser contra modelos que assemelham-se ao modelo escolar, para dar oportunidade a encontros singulares (PETIT, 2009, p. 184). Isso porque se a leitura literária é apresentada sempre da mesma forma, como no caso da leitura escolar que tem seus objetivos definidos por outros, a experiência literária torna-se restrita e potencialmente desinteressante. Logo, é necessário criar vivências de leitura literária que ampliem o significado da prática e apresentem diferentes relações entre o leitor e o texto.

Apesar de ser contra modelos fechados de mediação de leitura, Petit faz algumas observações sobre o que considera importante para propiciar a leitura. Fala, por exemplo, de criar espaços de leitura extra escolares, onde seja possível fazer escolhas livres e mais particulares (PETIT, 2001, p. 23). Idealmente esses espaços teriam uma arquitetura que oriente usos diversos da leitura e fariam o leitor cruzar com diferentes livros (PETIT, 2009, p. 173). Assim, se um jovem vai a uma biblioteca para fazer uma tarefa deveria passar por variados livros expostos, além de passar por atividades e eventos que estimulam sua curiosidade para além dos livros de consulta necessários para a escola (PETIT, 2009, p. 173). Nessa direção, a proposta da autora concentra-se em revelar a diversidade de obras, de espaços e de formas de ler, de maneira a introduzir outros significados para a leitura na vida do leitor.

De acordo com essa perspectiva, a biblioteca é um espaço propício para o desenvolvimento de uma relação com a leitura na qual ao invés de pura obrigação, há liberdade de escolha (PETIT, 2009, p. 168). Contudo, não são os espaços que fazem alguém gostar de ler, pois sempre há um iniciador que transmite o gosto pela leitura (PETIT,

2009, p. 166). Logo, muitas vezes a inspiração de ler vem de uma relação personalizada com um profissional que procura transmitir a literatura como algo acolhedor (PETIT, 2009, p. 160). Em vista disso, as experiências literárias que as práticas de mediação de leitura encorajam são permeadas pelo sentimento de liberdade e pela afeição entre leitores.

Desse modo, o comportamento do mediador diferencia-se do de um professor que precisa monitorar e impor demandas e comportamentos (PETIT, 2009, p. 168). Além disso, pelas observações de Petit as relações entre mediador e leitor não precisam acontecer em encontros regulares e contínuos, também podem derivar de situações espontâneas e informais, pois esses contatos continuam sendo influentes desde que haja uma atitude receptiva e respeitosa das particularidades e da intimidade do outro (PETIT, 2001, p. 65). Portanto, a interação entre mediador e leitor defendida pela autora não define uma estrutura de encontros e ações a serem seguidas, apenas orienta que a postura do mediador deve ser receptiva e respeitosa. Contudo, é importante ponderar a perspectiva da autora com o que foi apontado sobre a ritualidade das práticas sociais, lembrando que a repetição e a consistência são importantes para cristalização dessas, ainda que não dependam de um ambiente institucional para manterem a sua constância. Dado isto, a questão da regularidade e da continuidade podem ser relevantes para sustentar o desenvolvimento do leitor e sua relação com a leitura literária.

De todo modo, Petit diz que o papel do mediador pode ser desempenhado por alguém que trabalhe como professor, bibliotecário, por um amigo ou conhecido (PETIT, 2009, p. 149). Seja quem for, será sempre alguém que acolhe o desejo e as palavras do outro (PETIT, 2009, p. 153). Isso significa que será alguém que terá uma postura receptiva e disponível para acompanhar o leitor procurando obras (PETIT, 2009, p. 179), para conversar quando se encontrarem em um evento ou quando devolver um livro (PETIT, 2009, p. 188), etc. Ações como essas introduzem os livros com mais naturalidade (PETIT, 2001, p. 29), além de fazer com que o mediador legitime o desejo de ler de alguém inseguro “[...] sem pender para uma mediação de tipo pedagógico.” (PETIT, 2009, p. 174-175). Assim, quando o mediador é atencioso ele faz com que falar sobre os livros seja parte do cotidiano e reforça o gosto pela leitura sem controlar o leitor, estimulando suas particularidades e validando seu desejo de ler e explorar a leitura.

Em vista disso, o papel do mediador como alguém que acolhe é importante principalmente para os leitores que precisam de apoio para se sentirem autorizados a cruzar limites demarcados por sua origem social (PETIT, 2009, p. 166). Isto é, no caso de alguém que sente que o acesso aos bens culturais lhe é inadequado por sua origem social, o mediador deve ajudar a desenvolver uma relação com esses bens que diminua a

sensação de estar apropriando-se de algo que não estava destinado aquele leitor (PETIT, 2001, p. 95). Sendo assim, “[...] o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler [...]” (PETIT, 2009, p. 148). Isso significa que o mediador apresenta uma outra forma de interagir com os objetos e assim ajuda a ressignificar para o leitor os livros e outros bens culturais.

A ressignificação da leitura e da literatura pode, por exemplo, acontecer retomando a história da leitura e da literatura, de modo a evidenciar sua importância como patrimônios humanos que surgem em diversas formas em diversas culturas, e por mais que possuam traços culturais não são mais práticas exclusivas de alguns grupos sociais ou de algumas culturas e que todos têm direito a acessá-las. Além disso, é possível ressaltar que os leitores já estão envolvidos por algumas das formas em que a leitura e a literatura se apresentam em sua cultura e por isso estão incluídos de alguma forma nesses processos históricos. Por exemplo, ressaltar a poesia, a música ou contos populares, a capacidade de ler imagens ou de fazer leituras de obras tipicamente presentes no contexto do leitor pode ajudá-lo a se compreender como um leitor que já está imerso em formas de literatura, ainda que não sejam necessariamente a literatura narrativa ficcional registrada em livros.

Portanto, além de levar a uma maior familiaridade com a leitura, os mediadores de leitura podem ser responsáveis por fazer com que os jovens leitores reconheçam que o ser humano tem como uma especificidade narrar e transmitir histórias (PETIT, 2001, p. 63). Também podem demonstrar que um mesmo texto é capaz de originar diferentes interpretações (PETIT, 2001, p. 63-64). Assim, por meio das conversas e do compartilhamento de seu conhecimento, o mediador pode influenciar a perspectiva de mundo de um jovem leitor (PETIT, 2009, p. 188). Influenciar a relação do leitor com os livros também influencia sua perspectiva de mundo porque questiona os valores e limitações culturais que regiam a relação prévia desse sujeito com os bens culturais.

Em vista disso, de acordo com a perspectiva de Petit, a função do mediador “Não se trata de modo algum de aprisionar o leitor, [...]” (PETIT, 2009, p. 184), ao contrário, ele propicia oportunidades para que o leitor exerça sua liberdade, desenvolva seu gosto e amplie sua compreensão do mundo e da leitura. Nesse sentido, a autora aponta que o mediador precisa ser alguém que vive uma experiência de amor com a leitura (PETIT, 2009, p. 161), porque apenas assim ele pode oferecer conselhos na escolha de livros e apoiar as descobertas do leitor em diferentes momentos, facilitando o acesso a obras diversificadas (PETIT, 2009, p. 174-175). Nesse sentido, o mediador de leitura, independente de quem seja, precisa estar disposto a validar a curiosidade particular dos leitores e precisa ser um

leitor que conheça uma variedade de obras.

Petit ressalta a necessidade de apresentar a diversidade dos textos para os leitores pouco familiarizados, porque isso ajuda que não fiquem restritos e contribui para elaborarem suas próprias histórias enquanto leitores (PETIT, 2009, p. 177). Sendo assim, é necessário que o mediador, ou a equipe de mediadores, conheça a pluralidade do que está sendo publicado (PETIT, 2009, p. 184). Além disso, não é possível fazer uma lista definitiva de obras adequadas para apoiar todos os jovens em seu desenvolvimento (PETIT, 2009, p. 184). Portanto, quando o mediador faz sugestões de obras não o faz com a intenção de controlar o gosto do leitor, mas com objetivo de encorajar que o leitor explore e descubra a diversidade disponível na literatura para que não tenha seu potencial cerceado.

Petit ainda salienta a questão da leitura dos empobrecidos, que por muito tempo tiveram seus gostos categorizados de forma homogeneizadora, de modo que apenas as pessoas com melhores condições podiam ter direito a alguma diferenciação (PETIT, 2009, p. 176). Por essas razões a autora não recomenda uma lista de títulos definida ou uma categoria específica de literatura. Ademais, “Os textos que mais trabalham o leitor são aqueles em que algo passa de inconsciente a inconsciente. [...]” (PETIT, 2009, p. 184). Assim, não é sempre possível pressupor o que irá agradar ou ser produtivo para o leitor. Portanto, a tarefa do mediador é ressaltar a diversidade de textos escritos e mostrar que alguma das tantas possibilidades irá dizer algo em particular ao leitor (PETIT, 2001, p. 64). Ou seja, o mediador funciona como um facilitador que sugere caminhos para que o leitor conheça a variedade de gêneros literários.

Nesse sentido, o mediador também deve tentar “[...] multiplicar as oportunidades de fazer descobertas [...]” (PETIT, 2009, p. 179), construindo pontes e ajudando o leitor para que construa as suas (PETIT, 2009, p. 184). Desse modo, além de recomendar obras e acolher o leitor, o mediador precisa criar tempo e espaços em que seja possível ler livremente (PETIT, 2001, p. 26). Petit ressalta que deve haver ocasiões para o contato e manipulação dos livros, pois isso favorece que o desejo de ler seja revelado (PETIT, 2001, p. 26). Dessa forma, além da mediação de leitura literária criar situações para a leitura literária compartilhada, cria ambientes de leitura adequados para que o leitor possa explorar a variedade das obras, descobrir seus gostos e novos sentidos para o ato de ler.

A autora também diz que essas ocasiões podem ser chances para o intercâmbio entre públicos de distintos territórios e características culturais (PETIT, 2009, p. 187). Assim, podem ser circunstâncias convenientes para demonstrar que pela apropriação de objetos culturais é possível descobrir mais sobre si e sobre o outro (PETIT, 2001, p. 23).

Além disso, podem ser ambientes favoráveis para os leitores conversarem sobre o que leem e notarem a característica interindividual da leitura (PETIT, 2001, p. 37), o que quer dizer a capacidade da literatura de estabelecer relações entre as pessoas sem que pertençam a um mesmo grupo.

Em vista disso, ler e, por exemplo, ir à biblioteca pode ampliar o universo cultural desses leitores e pode fazer com que encontrem “[...] um pouco de “jogo” na hierarquia social, [...]” (PETIT, 2009, p. 186). Contudo, Petit considera que relacionar a leitura e democratização é uma ideia antiga, que costuma valorizar uma leitura controlada e dedicada a obras de alta cultura, julgando como negativa qualquer outra forma de leitura (PETIT, 2001, p. 103). Apesar dessa ressalva, a autora indica que a leitura pode favorecer outros tipos de sociabilidade, justamente por isso há o desejo de controlar a leitura, os textos lidos e suas interpretações (PETIT, 2001, p. 58). Sendo assim, não basta qualquer forma de mediar a leitura, nem qualquer forma de ler para que a prática ajude com a compreensão entre grupos sociais e com a fruição da cidadania.

A autora defende que quando o modo de leitura causa a apropriação de um texto há potencial para a reflexão do leitor sobre sua vida e sua relação com seu contexto (PETIT, 2009, p. 177). Em vista disso, Petit sublinha a questão de um duplo aspecto da leitura literária, em que ela pode conectar as pessoas umas às outras e pode conectar o leitor a si mesmo. Logo, essa perspectiva trata de um equilíbrio entre valorizar “[...] por um lado, a importância de compartilhar, de conversar sobre os livros; por outro, a importância do secreto, da dimensão transgressora da leitura.” (PETIT, 2009, p. 173). Sendo assim, quando os leitores querem manter suas reflexões para si não devem ser contrariados (PETIT, 2001, p. 37). Dessa forma, novamente se colocam as questões de como a leitura tem uma faceta ligada à afetividade, às relações humanas, e uma faceta ligada à liberdade, ao cultivo de um universo íntimo.

A autora ressalta que, enquanto a necessidade poética não está restrita a algum grupo social e que todos têm direitos culturais, existem restrições e obstáculos em um meio social que não existem em outros (PETIT, 2001, p. 23-24). Essas barreiras podem ser materiais, como não ter acesso aos livros e bibliotecas, mas também podem ser psicológicas, como sentir receio e medo por ter pouca familiaridade com os livros (PETIT, 2001, p. 24). Por isso, muitas vezes as ocasiões de contato com o livro podem trazer más recordações (PETIT, 2001, p. 24). Quanto a isso, os mediadores não podem evitar que às vezes aconteçam impasses (PETIT, 2009, p. 187). O que podem fazer é tentar criar mais ocasiões de encontro com a literatura, onde os leitores conheçam diversas obras e diferentes modos de leitura, como leitura compartilhada, leitura individual e outros modos

de expressão e eventos literários. Assim, aumentam as chances de criar recordações e associações positivas sobre a leitura literária.

Dessa forma, a proposta de Petit diferencia-se das de Hirschman e Chambers por não recomendar atividades definidas e estruturadas de mediação de leitura, mas concentra-se principalmente em contatos informais e na afetividade como transmissores do gosto pela literatura. Também não dá orientações específicas para a seleção das obras indicadas, recomendando muito mais que se conheça ao leitor especificamente para saber o que recomendar. Além disso, não determina que aconteçam leituras coletivas, ao contrário, reforça que a leitura funciona para gerar espaços íntimos e de reserva do leitor. De acordo com a perspectiva da autora, o aspecto da literatura como prática social está nas conversas literárias informais, de modo que mesmo quando leitores de grupos sociais distintos se encontram eles têm uma referência em comum. Esse aspecto social da leitura literária também está relacionada ao potencial da literatura para expressar temas e experiências compartilhadas intimamente pela humanidade.

Nesse sentido, o estudo de Petit não concentra-se em como a leitura literária pode fortalecer laços sociais ou ensinar como se comunicar bem. Seu foco está em ressaltar como a mediação facilita o acesso aos bens culturais e em como a leitura literária tem capacidade de favorecer o desenvolvimento do universo íntimo dos leitores. Contudo, assim como as outras perspectivas, os estudos de Petit reforçam a prática da mediação de leitura literária como uma atividade que age na propagação e manutenção do hábito de leitura. Outra semelhança com as demais propostas de mediação de leitura está em não ter objetivos doutrinários, nem de avaliação dos leitores, mas tem objetivos de incentivar e apoiar o desenvolvimento de diferentes capacidades dos leitores que não se resumem à habilidade de leitura.

Assim, a perspectiva de Petit não deixa nítido qual o modo de leitura que incentiva, mas pelos exemplos de experiência literária que detalha em seu livro e pela defesa da leitura literária com algo que pode mudar o modo de encarar a realidade social, é possível dizer que fale tanto sobre a leitura emocional, que possibilita catarse, quanto da leitura reflexiva, que é a que une as facetas sensorial, emocional e a racional. Desse modo, reforça a crença de que a leitura literária propicia o desenvolvimento da subjetividade. Logo, atribui sentido socioafetivo à leitura literária, porque compreende que a leitura afeta o universo emocional e social do leitor.

A autora também ressalta que os mediadores e as bibliotecas podem apenas oferecer os espaços e os objetos culturais de que dispõem para a experimentação do público (PETIT, 2001, p. 71). Os recursos e as experiências de uma pessoa ou um

espaço são limitados. Por isso, além da disponibilidade do mediador e da diversidade de situações de leitura, são necessários outros espaços onde os jovens possam se reunir e se relacionar (PETIT, 2009, p. 187) com seus pares e com os objetos culturais. Portanto, é preciso que exista um contexto, um projeto de cidade e sociedade que apoie esses jovens leitores (PETIT, 2009, p. 187). Isso significa que frequentar uma biblioteca não garante que um jovem leitor manterá uma boa relação com os livros, podem existir interrupções da jornada do leitor (PETIT, 2009, p. 166), principalmente se o contexto não reforçar que o hábito da leitura tem sentido. Nesse sentido, Petit apresenta uma perspectiva da mediação como uma prática espontânea, que não depende apenas de instituições e pode que acontecer em qualquer ambiente desde que haja um mediador atento e disposto. Esse ponto de vista faz com que as possibilidades de ambientes para a conversação literária se diversifiquem e aumentem seus territórios, o que contribui para que os leitores façam o mesmo e tornem a leitura algo mais presente na vida cotidiana.

6.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

Cortez e Junqueira compreendem a mediação de leitura como um meio de aproximação e enraizamento da cultura letrada que se diferencia de outras práticas de promoção da leitura por ter como finalidade criar situações de leitura compartilhada com foco na relação entre a literatura, a vida pessoal dos leitores e a realidade sociocultural de sua comunidade (2021, p. 103). Sendo assim, a mediação de leitura literária se concentra nas articulações entre o texto literário e a vida dos leitores. Para potencializar as correlações entre o conteúdo do texto, a realidade social e as experiências pessoais na mediação de leitura literária se utiliza da conversa literária como principal ferramenta.

Frizon e Grazioli ressaltam que os espaços e os aparatos não são o principal para fazer práticas de mediação de leitura, o central está em que os agentes de leitura sejam bem preparados (FRIZON; GRAZIOLI, 2018, p. 140). Os autores apontam que a escola é um dos principais espaços destinados à formação de leitores, mas existem outras possibilidades como “[...] bibliotecas, parques, praças, mercados, hospitais e tantos outros lugares podem se tornar propícios ao exercício de mediação. [...]” (FRIZON; GRAZIOLI, 2018, p. 140). Zilberman também nota que o ser humano é um leitor desde o primeiro momento em que utiliza alguma forma de linguagem, a escola inicia o leitor na linguagem letrada, mas não é a originadora do processo de leitura mais amplo (ZILBERMAN, 2016, p. 139-140). Portanto, a leitura e a conversa literária são atividades que não dependem de instituições e ambientes específicos, nem de grandes estruturas

para que aconteçam de forma eficiente. Elas dependem sim de mediadores preparados para amparar e estimular o desenvolvimento dos leitores, por essa razão é relevante revisar o que pesquisadores apontam como questões importantes para a mediação de leitura.

Em vista disso, é relevante notar que se por um lado a proposta da mediação de leitura literária assemelha-se às práticas de mediação cultural por ser uma ferramenta de diálogo e construção coletiva de sentidos, ela se diferencia por poder ser menos dependente de instituições específicas, sendo uma prática que está presente em diversos espaços, como escolas, bibliotecas, em livrarias, em casas, etc. Apesar disso, existem bibliotecas que, além de arquivos de livros, são equivalentes às galerias e museus de arte para a literatura. Rasteli aponta que as bibliotecas são espaços de mediação cultural, pois nelas existem profissionais que intervêm no processo de recepção dos leitores, visando apoiá-los para que ultrapassem dificuldades encontradas ao se relacionarem com os livros ou com o espaço bibliotecário (RASTELI, 2021, p. 01).

O autor também diz que a mediação se diferencia da interação, por ser mais complexa e por se apresentar em diversas formas que organizam a vida sociocultural (FEITOSA, 2016, apud RASTELI, 2021, p. 11). Portanto, a pessoa se torna uma mediadora quando passa a focar seu trabalho em responder a necessidade de apropriação cultural, isto é, quando passa a fazer parte de processos que possibilitam interações que constroem bases para o protagonismo cultural (RASTELI, 2021, p. 14). Nesse sentido, também retomando a história da leitura de Chartier, é importante ressaltar que os processos de mediação “[...] não são meras ferramentas, mas influenciam as interpretações e produzem objetos mistos e portadores de sentidos.” (RASTELI, 2021, p. 03). Logo, as formas com que a leitura e a literatura são mediadas tem impacto nas práticas realizadas pelos leitores.

Os pesquisadores e educadores têm estudado ações que mobilizam e dão suporte à leitura literária principalmente desde que os campos do ensino de literatura e da biblioteconomia adotaram a perspectiva de que não basta fornecer acesso aos livros para que existam leitores independentes e críticos. Assim, a mediação propõe que os processos culturais não são passivos, mas passam por “[...] criação e recriação, de compartilhamento e ampliação de significados.” (RASTELI, 2021, p. 17). Desse modo, não bastam estruturas físicas e o trabalho de algumas instituições para a formação de leitores, são necessárias outras formas de apresentar a leitura e de estimular a leitura que, além de fomentar maior presença da literatura na vida cotidiana dos leitores, propicie situações em que seja possível compartilhar e construir sentidos coletivamente.

De acordo com dados do Google *Trends*, entre 2012 e 2022, os termos “mediação de leitura” e “formação de leitor” tiveram seu pico de buscas no Brasil em 2021,

principalmente nos estados da Bahia, São Paulo e Minas Gerais. Nos mesmos parâmetros, o termo “mediador de leitura” teve seu pico em 2019, sendo buscado principalmente nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Isso demonstra que o interesse em estimular a formação de leitores e de criar situações de leitura favoráveis tem aumentado, o que também revela que tem aumentado a crença no valor da leitura e na importância da transmissão dessa prática.

Colomer aponta que tem crescido a noção de que “[...] *la lectura compartida es la base de la formación de lectores.*” (2005, p. 16). De acordo com a autora, isso está confirmado em pesquisas que investigam a formação de leitores e que registram que muitos dos sujeitos questionados relatam a importância da influência de adultos que estimularam o hábito leitor (COLOMER, 2005, p. 19). Nesse sentido, compartilhar experiências e criar referências comuns para seu círculo de convívio é decisivo para o desenvolvimento de leitores motivados (COLOMER, 2005, p. 20). De modo que quando não há essa influência e envolvimento socioafetivo na família ou na comunidade não existe base para a formação de leitores (COLOMER, 2005, p. 16). Sendo assim, conforme Petit apontou, o papel dos mediadores está ligado principalmente à vinculação de não leitores à literatura, para que o contexto desses contrapúblicos passe a ter a leitura literária como uma presença cotidiana, algo que faz parte das relações sociais. Em vista disso, a mediação de leitura literária é uma prática fundamental para o incentivo à leitura e para a transmissão da crença no valor da leitura literária como uma experiência que tem sentido na realidade do leitor.

Colomer diz que inicialmente a intervenção na experiência literária concentrava-se em quais livros deveriam ser selecionados e apresentados aos leitores, mas mais tarde centralizou-se em qual deveria ser o comportamento dos mediadores da leitura e agora foca na escuta dos leitores para compreender como leem (2005, p. 27). Assim, pesquisadores e educadores buscam entender quais os processos de leitura realizados pelos leitores com objetivo de conhecê-los e de saber como ajudá-los com as dificuldades que encontram na leitura, com o desenvolvimento das habilidades de concentração e paciência, além de ajudar a encontrar as condições de tempo e espaço para fazerem suas leituras (COLOMER, 2005, p. 22). Dessa maneira, os pesquisadores da leitura atualmente estão buscando proximidade com os leitores para compreender suas práticas de leitura e seus modos de recepção da literatura. Para após compreender esses processos saber como estimular e criar condições de leitura favoráveis a cada público leitor. Dessa forma, dado que a mediação de leitura literária exige convívio com os leitores, ela também parece ser a abordagem adequada para atingir objetivos investigativos e de desenvolvimento de técnicas de mediação da leitura literária.

Além disso, os facilitadores da leitura, como os nomeia Chambers, têm assumido uma postura que tenta seduzir o leitor para que aceite fazer o esforço necessário para realizar a leitura (COLOMER, 2005, p. 22). Isto significa que há grande empenho em criar condições que encorajam e dão sentido ao esforço de ler. Os educadores também têm dedicação em promover o domínio do código escrito e da habilidade de “[...] *analizar (o constatar) el significado*. [...]” do que é lido (COLOMER, 2005, p. 20). Enquanto que a alfabetização não é responsabilidade do mediador de leitura literária, ele ampara esse processo ao familiarizar o leitor com a linguagem escrita, fazendo dela uma presença cotidiana prazerosa, e ao estimular a capacidade de reflexão, de modo a construir e explorar o significado da obra lida em conjunto com o leitor.

Colomer ainda ressalta que a formação de leitores literários críticos, capazes de interpretar de forma independente os discursos presentes na sociedade, tem pouco a ver com o desenvolvimento do alfabetismo funcional para atingir sucesso escolar (2005, p. 23). Nesse sentido, Targino aponta que na pesquisa Retratos da Leitura de 2016 foi demonstrado que quase metade da população brasileira se declara como leitora, porém não terminam de ler nem metade dos livros que começam (TARGINO, 2020, p. 15). Teresa Silveira indica que a atenção humana está o tempo todo dispersa, notando movimento, cores, sons, por isso é muito desafiador “[...] manipular a atenção seletiva e a concentração numa única atividade de natureza fisicamente estática, como é o caso da prática leitora. [...]” (SILVEIRA, 2014, p. 6). Portanto, não basta uma educação da leitura que se reduza a decodificação. Para formar bons leitores é necessário fortalecer as capacidades de concentração, interpretação e reflexão, o que se faz através da criação de situações propícias para a leitura e para o diálogo.

Além disso, Silveira aponta que o grupo de competências humanas entre as quais está a leitura se desenvolve naturalmente através da educação implícita, isto é, pela “[...] imitação daquilo que é recebido pelos sentidos permanentemente e pelas emoções que são experienciadas, bem como por via da repetição de ações estrategicamente programadas (educação explícita) [...]” (SILVEIRA, 2014, p. 06). Desse modo, para o hábito leitor se desenvolver é preciso que ele esteja vinculado às experiências de vida do leitor. Sendo assim, aumentar a presença da leitura e da conversa literária na vida cotidiana dos sujeitos faz com que o leitor se desenvolva nessas áreas com mais facilidade, pois o ambiente o predispõem para realizar as práticas com que se depara. Também faz com que seja reforçado e ampliado aquilo que as práticas institucionalizadas de mediação de leitura procuram transmitir.

A autora também salienta que quando o cérebro não é desafiado ou

convidado a realizar certos tipos de atividade, ele “[...] terá cada vez mais dificuldade em desenvolver atividades que requeiram o uso do pensamento crítico [...]” (SILVEIRA, 2014, p. 07). Assim, é possível que os leitores possam decodificar os textos, mas fica em dúvida se saberão questionar e relacionar o seu saber com o saber de outros (SILVEIRA, 2014, p. 07). Em vista disso, a mediação de leitura literária é uma abordagem de promoção da cultura letrada que age criando situações de leitura que, utilizando do diálogo, associam a literatura à afetividade e à realidade dos leitores. Desse modo, a mediação de leitura literária é uma prática que amplia o significado da leitura literária por estimular a reflexão e aproximá-la da vida cotidiana. Também é uma prática que deve ser feita de forma mais ou menos consistente para que seja parte do cotidiano dos ambientes. Além disso, por acompanhar de perto os leitores é propícia para o desenvolvimento de pesquisas sobre os atos de leitura e os modos de recepção literária de diferentes comunidades.

Sendo assim, Silveira destaca que é necessário haver uma cultura leitora, pois o aprendizado implícito, que acontece tendo contato cotidiano e naturalizado com a leitura literária, tem mais impacto na vida do leitor do que ações pontuais e “artificiais”. Esse aprendizado prepara até mesmo o cérebro do sujeito para que esteja mais disposto a participar dessas experiências (SILVEIRA, 2014, p. 09). Portanto, as práticas variadas de mediação de leitura literária contribuem para que a cultura letrada esteja mais presente na vida cotidiana dos leitores e que esses estejam mais capacitados para ler e se relacionarem a partir da literatura.

Com base nessas considerações, é possível notar que a mediação de leitura literária está alinhada com a perspectiva da Estética da Recepção por validar a diversidade dos processos de constituição de sentido que surgem ao longo da história e em diferentes públicos leitores. Desse modo, é uma prática e uma postura teórica que reconhece a figura do leitor como quem atualiza as obras e legitima a relação com a obra baseada no horizonte de expectativas dos leitores. Isto também está de acordo com o que defende Orozco Gomez e outros autores citados quando indicam que o consumo produz mediações, ademais de estar sujeito a diversas mediações sociais, culturais, etc. Além disso, as observações sobre a mediação de leitura literária apontam que as formas de ler se alteram conforme o contexto, retomando que contextos sociais e técnicos influenciam os modos de se relacionar com a leitura, conforme foi apresentado pela breve revisão da História da Leitura de Chartier.

Ainda, a mediação de leitura literária enquanto ação que possibilita as conversas literárias está de acordo com o argumento feito por Coutinho quando fala que a mediação potencializa os processos de interpretação. Isto é, quando a leitura é feita de

forma compartilhada e seguida pelo diálogo os leitores são expostos a diferentes pontos de vistas e são estimulados a negociar de sentidos entre si. Assim, as práticas de mediação de leitura literária estimulam a negociação de sentidos e a criação de referências comuns, o que contribui para a formação de comunidades interpretativas e pode relacionar o singular ao coletivo. Desse modo, a mediação de leitura literária se conecta com as observações de Lamizet e Queré sobre a formação de referências a partir das negociações.

As práticas de mediação de leitura literária também tem impacto imediato sobre os leitores e tem potencial de transformação das práticas de leitura literárias de um contexto se forem consistentes e se permearem a vida cotidiana dos leitores. Sendo assim, são ações que estão em conformidade com a perspectiva de Caune quando este fala que a mediação tem um efeito no presente e um efeito que acontece com o desdobramento histórico. Isto porque, conforme Jeanneret, Dufrêne e Gellereau, a mediação permite a internalização, a naturalização, a produção e a reprodução de ideias e práticas sociais. Fora essas questões, a mediação de leitura literária procura relacionar as obras literárias e as práticas de leituras com o contexto dos leitores, assim transparece o sistema de comunicação da mediação proposto por Davallon. Isto é, um sistema de comunicação em que a articulação dos elementos é mais relevante do que a transmissão unilateral de informações, pois leva em conta os efeitos que os elementos produzem uns aos outros. Sendo assim, dado que as múltiplas mediações afetam umas a outras elas também fazem parte da experiência literária, conforme aponta Hennion quando diz que as mediações fazem parte das experiências artísticas e interferem na recepção das obras envolvidas.

7 CLUBES DE LEITURA E MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

Após a revisão teórica, agora cabe considerar exemplos de práticas de mediação de leitura literária. Os clubes de leitura são oportunidades de observar grupos de leitores e identificar seus comportamentos de leitura, suas formas de recepção, seus objetivos e as formas de mediação de leitura literária a que tem acesso. O pesquisador Willian Souza aponta que na última década (2010-2020) houve um aumento significativo do número de clubes de leitura no Brasil. Isso se deu graças a iniciativas de estímulo à formação de clubes como a da editora Penguin em conjunto com a editora Companhia das Letras ou como o projeto Leia Mulheres. Souza aponta que os clubes de leitura são uma tradição comum em países como a Inglaterra e Estados Unidos, mas no Brasil é um fenômeno recente, por isso existe pouca pesquisa a respeito (SOUZA, 2018, p. 674). Além das grandes iniciativas citadas, “Clubes menores, idealizados por bibliotecas municipais,

editoras, associações e grupos de estudo têm se espalhado pelo país, [...] muitos grupos possuem páginas no *Facebook*, *Instagram*, sites e blogs [...]” (SOUZA, 2018, p. 674). O autor diz que é possível definir os clubes de leitura como grupos que realizam encontros regulares para discutir livros, quase sempre de literatura, e esses encontros podem acontecer tanto online quanto presencialmente (SOUZA, 2018, p. 673).

Por ser uma atividade recente no país as críticas em geral são positivas e ressaltam o caráter de incentivo à leitura que eles promovem. Contudo, onde os clubes de leitura já são comuns existem críticas negativas sobre o tipo de socialização e as formas de leitura que promovem (SOUZA, 2018, p. 675). Um ponto criticado é que a leitura e a conversa literária realizada na maioria dos clubes não tem fins analíticos e por isso o texto e suas particularidades ficariam em segundo plano, como fundo para discussões sobre as emoções e impressões pessoais sobre a leitura. A seleção das obras também é criticada, pois, conforme o estereótipo do clube de leitura, as obras escolhidas em geral são sem grande diversidade, são pouco desafiadoras e conservadoras. Em vista disso, os clubes não propõem o pensamento crítico (SOUZA, 2018, p. 676-677). Além disso, os participantes dos clubes costumam ser pessoas que pertencem ao mesmo gênero, classe social, etc., o que coloca em dúvida se eles podem ser espaços de encontro com a diversidade ou são espaços de reforço de preconceitos (SOUZA, 2018, p. 678). Assim, é possível notar que não basta simplesmente realizar encontros de leitura para que as experiências literárias sejam diversas e potencializem o desenvolvimento do universo íntimo e de relações interpessoais desafiadoras e construtivas.

Contudo, Souza defende que “[...] O uso quase terapêutico da literatura é mais uma das suas qualidades e não um defeito.” (SOUZA, 2018, p. 692). Também ressalta que grupos de pessoas semelhantes possibilitam que os participantes se sintam mais seguros para exporem seus sentimentos sobre questões cotidianas comuns, além de facilitar que pessoas com gostos similares se conheçam e formem amizades (SOUZA, 2018, p. 683). Além disso, é comum que pessoas em situação de transição, que precisam recriar suas conexões comunitárias, participem de clubes de leitura, assim eles são espaços para que pessoas isoladas tenham um ciclo social (SOUZA, 2018, p. 680-681). Sobre a leitura pouco analítica o autor salienta que a leitura prazerosa e desvinculada de obrigações é desvalorizada, vista como inferior, mas visto que não há apenas um único sentido nas leituras ler por lazer também é uma atividade digna. Ademais, quando não há cobranças de relatórios e resenhas, o clube não se transforma em uma situação de leitura como as que acontecem em aulas (SOUZA, 2018, p. 682-683). Assim, além de promover a socialização, os clubes apresentam e valorizam formas de ler que não são tipicamente

ensinadas em ambientes institucionais.

Outra questão a se considerar é que os clubes de leitura são principalmente compostos por mulheres, “[...] com boa escolaridade e acima dos 30 anos [...]” (SOUZA, 2018, p. 675) e são um dos poucos espaços em que as mulheres puderam ter protagonismo social (SOUZA, 2018, p. 676). A iniciativa Leia Mulheres, por exemplo, surgiu como resposta ao fato de que “[...] que mulheres leem mais do que homens, como pode ser comprovado nas quatro edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, mas os livros mais divulgados e valorizados são escritos por eles, [...]” (SOUZA, 2018, p. 674). Logo, também é justo questionar se essas críticas a leitura de livros que agradam e unem mulheres para que possam refletir sobre suas emoções e questões cotidianas não estão atravessadas pela desvalorização das práticas e interesses femininos.

Souza ainda ressalta que para um clube existir é necessário haver uma seleção de obras, cumprir prazos de leitura, dispor energia e atenção para os encontros e para os diálogos. Portanto, fica expresso o compromisso e a crença na relevância da leitura e na conversa literária. Ainda, os laços afetivos que são desenvolvidos por essas atividades auxiliam nas habilidades de se comunicar em público e na manutenção do hábito de leitura (SOUZA, 2018, p. 677). A prática da conversa literária que os clubes propõem ainda fazem com que os leitores tenham mais atenção durante a leitura, porque irão explicar suas impressões a outras pessoas e também pode propiciar mais possibilidades de reflexão porque escutam as perspectivas de outras leitoras. Em vista disso, “[...] Ler para compartilhar pode ser um exercício mnemônico muito mais eficaz do que decorar esquemas de apostilas. [...]” (SOUZA, 2018, p. 679). O autor também diz que:

[...] O gosto pela leitura não é, portanto, por si só, suficiente para a participação em um clube. Se assim fosse, haveria muitos mais deles em todo o mundo. Ele exige um maior engajamento, com certeza aliado à disponibilidade de tempo, mas, principalmente, à crença de que a leitura compartilhada dispõe de vantagens que compensam esse esforço, seja para o estudo, para o lazer ou mesmo para aspectos mais subjetivos, como antídoto à solidão ou exercício para diminuir a timidez de falar em público. (SOUZA, 2018, p. 681-682)

Nesse sentido, os clubes de leitura parecem transparecer que seus participantes tem como motivação falar juntos, compreendendo os benefícios de falar sobre literatura coletivamente. Souza diz que os leitores que participam de clubes estão bastante comprometidos com a importância de compartilhar suas experiências literárias, pois dedicam tempo e energia a essas atividades (SOUZA, 2018, p. 685). Além disso, a regularidade dos encontros e a disponibilidade de tempo para as discussões são importantes para que os participantes estabeleçam vínculos sociais e reforcem o sentimento de pertencimento (SOUZA, 2018, p. 681). Em vista disso, o mediador atua

principalmente para manter a frequência dos encontros, incentivar os participantes e organizar o diálogo nos encontros, ele também pode garantir que as conversas sempre voltem para o livro (SOUZA, 2018, p. 682). Mas é importante ter em mente que uma estrutura de diálogo muito rígida não é tão eficaz para gerar o prazer literário (SOUZA, 2018, p. 691) e é justamente o prazer gerado pela atividade que costuma manter a fidelidade dos participantes ao clube.

Nesse sentido, Souza conclui que é um grande desafio para os clubes conciliar o prazer da leitura e da sociabilidade literária com o esforço necessário para a leitura de obras mais densas, especialmente quanto os participantes não são muito experientes (SOUZA, 2018, p. 692). Não há uma resposta pronta de como lidar com essa dificuldade, mas o autor sugere que o foco na obra associado à abertura para as opiniões não explicitamente conectadas à obra contribui para enriquecer a experiência. Sendo assim, não há uma única forma de clube de leitura, mas uma diversidade de experiências que se adequam ao público e suas características (SOUZA, 2018, p. 691).

Ao pesquisar os clubes de leitura surgem diversos focos, existem os clubes de leitura literária, os que leem livros religiosos, livros de autoajuda ou livros de orientação política (economia, filosofia). Também aparecem clubes dedicados apenas para escritores ou para interessados em práticas de escrita criativa. Além disso, alguns clubes de leitura são formados em razão de um espaço, como é o caso de clubes de livrarias, de bibliotecas e de escolas. Assim, é notável que os clubes de leitura ou clubes do livro são espaços que ampliam os contextos de leitura, respondem a demandas de diferentes comunidades e contribuem para a diversificação dos ambientes de leitura e das formas de ler.

Recentemente, em razão da pandemia de COVID-19, os clubes de leitura passaram a acontecer mais pela internet, utilizando as plataformas de reunião online ou as redes sociais como espaço de encontro. Também se intensificaram as formas de trabalho de divulgação e conversação literária feito por comunicadores e animadores de leitura, os chamados *bookTubers* e *bookgrammers*, que usualmente divulgam e comentam suas leituras individuais em redes sociais. Da mesma forma, aumentou a presença de atividades como os “*sprints*” de leitura, que são períodos de tempo determinado em que as pessoas se reúnem em uma plataforma para lerem silenciosamente uma mesma obra ou diversas obras e durante pausas comentam o que estão lendo individualmente.

Essas leituras coletivas ainda quando de uma mesma obra costumam ser feitas de forma individual e silenciosa porque em plataformas como o *Youtube* a leitura de obras na íntegra “desmonetiza” os vídeos, impedindo que a pessoa que trabalha como *booktuber* receba pelo seu trabalho. Essa limitação da plataforma modela a prática de

leitura conjunta que é feita por meio dela. Assim, o *booktuber*, enquanto mediador, proporciona uma situação para a leitura, mas não necessariamente define a obra que é lida, nem mobiliza a comunicação entre as pessoas. Isso mesmo porque a comunicação do mediador com os participantes e dos participantes entre si também é limitada pela plataforma. Nesse sentido, o que ocorre é um processo em que o grupo de leitura conjunta, ou coletiva, funciona por uma lógica parassocial, ou seja, a interação por ser tão limitada não é realmente recíproca.

Já os clubes de leitura que funcionam em plataformas de reuniões online possibilitam uma interação com maior reciprocidade, isso porque, em geral, permitem a comunicação instantânea, dinâmica e ativa dos que estão presentes. Nesse sentido, a presença dos clubes de leitura online no período de isolamento parece ser motivada pela necessidade de ter interações sociais. Assim, os clubes propõem situações em que seja possível compartilhar, em que o leitor pode falar, mas também pode escutar a outras pessoas, tanto reagindo a suas falas quanto expondo suas experiências. Em resposta a necessidade de o mediador receber pelo seu trabalho também existem clubes que são pagos, isto é, os membros pagam um valor para participarem da atividade, mas na maioria das ações os mediadores são voluntários e não tem a mediação de leitura ou a divulgação literária como profissão.

Para realizar a análise de experiências de mediação de leitura foram selecionados clubes que acontecem em espaços não formais, logo, foram excluídos os feitos em escolas, universidades etc., e foram escolhidos apenas clubes em que a participação é livre e os leitores estão lá pelo seu próprio desejo. Foram contatados diversos clubes e, àqueles que aceitaram participar foi aplicado um questionário com intuito exploratório. De vinte e seis clubes de leitura literária, sete responderam. Os clubes tratados aqui têm origem em diferentes estados do país e acontecem tanto online quanto presencialmente. Também está descrita uma prática de clube de leitura sem foco literário feita a partir de entrevistas disponíveis online da mediadora e do conteúdo disponível no site do projeto, com o intuito de ser um contraponto aos demais clubes. Portanto, a seguir estão resumidas e comentadas as respostas aos questionários¹³ de sete experiências distintas com o foco na leitura de literatura e a descrição de uma experiência sem foco literário, porém que demonstra concepções sobre a leitura que são úteis para discutir o tema. A análise das experiências dos clubes será feita pela relação dessas com as teorias de mediação da leitura literária discutidas anteriormente, de modo que seja possível

¹³ O questionário aplicado é o anexo B deste documento.

identificar se os comportamentos de leitura e a forma de mediação são muito distintos daquilo que é proposto pelos pesquisadores citados.

7.1 EXPERIÊNCIAS DE CLUBES DE LEITURA LITERÁRIA

O Clube de Literatura Brasileira Contemporânea existe desde 2017 e é pago. Os encontros duram entre uma e duas horas, são mensais e online, tendo passado por diversas plataformas como *Facebook*, *YouTube*, *Google Meet* e *Whatsapp*, ocasionalmente acontecendo presencialmente. Os participantes são pessoas com cerca de 30 anos, de todo o Brasil e que são seguidoras do canal do *Youtube* do mediador. As obras lidas são romances ou contos de literatura brasileira contemporânea, de preferência lançados por pequenas editoras e de autores minorizados de fora do eixo sul e sudeste. O clube surgiu como um desdobramento do canal literário no *YouTube* e tem o objetivo de divulgar, ler e discutir obras de novos autores brasileiros.

A seleção das obras é feita pelo mediador e uma colaboradora. O mediador é escritor e *youtuber*. Suas funções são: ler a obra; fazer anotações; estimular o diálogo; destacar trechos da obra e fornecer informações “extra” ligadas ao livro, além de, às vezes, convidar os autores para participarem dos encontros. Quando há um autor presente, primeiro acontece a conversa entre os leitores e depois abrem para a participação do autor. A maior dificuldade relatada está em lidar com temas polêmicos e com comentários negativos sobre os livros, contudo o mediador não relata a razão de essa ser uma dificuldade. No questionário fica expresso o desejo de compartilhar experiências literárias, de conhecer e valorizar a diversidade da literatura.

O processo de mediação deste clube de leitura é estruturado, há parâmetros definidos para a seleção das obras pois os gêneros, as editoras e o perfil de autores são pré-definidos e o mediador procura destacar trechos e obter informações para enriquecer a experiência de leitura. Além disso, esporadicamente os leitores e autores entram em contato, o que favorece uma compreensão da literatura diferente da de um leitor. Portanto, é uma proposta de mediação de leitura literária que tenta criar um ambiente de leitura que estimula a curiosidade dos leitores, mas não aparenta ser uma prática muito focada na perspectiva afetiva da leitura compartilhada e da conversa literária. O mediador ressalta que além de organizar a atividade e estimular o diálogo, esforça-se em moderar as reações muito negativas e polêmicas que por vezes surgem. Nesse sentido, parece que o clube promove uma experiência de leitura racional, conforme descrita por Martins, evitando que sentimentos muito fortes tomem conta da conversa literária. Contudo, a situação ainda

funciona como um espaço de socialização para leitores com interesses similares, sendo um grupo de apoio ao hábito da leitura e ao desenvolvimento dos leitores.

Com base nisso, a conversa literária parece ser motivada pelo desejo de falar juntos sobre as leituras compartilhadas, conforme aponta Chambers, ainda que parta de uma perspectiva mais lógica do que afetiva. Além disso, o clube tem como objetivo valorizar e propagar a literatura nacional diversa, isto é, procura apresentar aos participantes autores brasileiros não brancos, mulheres, LGBTQIA+ e autores que são publicados por pequenas editoras. Em vista disso, a proposta do clube expande a compreensão de literatura dos membros do grupo e abre portas para que tenham contato com diferentes facetas da realidade e com diferentes subjetividades. Ao dedicar esforço em apresentar a diversidade da literatura, assemelha-se à perspectiva de mediação de Petit.

Além disso, é um projeto que propicia a reprodução do hábito da leitura que tem como objeto obras brasileiras que costumam ser marginalizadas. Desse modo, o clube possibilita experiências literárias diversificadas para seu grupo de leitores, o que amplia a compreensão destes sobre as possibilidades de percepção da realidade brasileira. Logo, encoraja uma prática de leitura que tem impacto em como os sujeitos leitores pensam e agem sobre a sua realidade sociocultural. Sendo assim, a representação de leitura expressa pela proposta desse clube reforça por um lado um modo tradicional de ver a leitura, como uma prática racional, por outro estimula a leitura enquanto uma prática coletiva, que não isola ao leitor, mas que possibilita conhecer outras vivências e conecta à uma comunidade. Nesse aspecto, assemelha-se a perspectiva de Petit, quando diz que as obras literárias permitem notar o laço entre o singular e o coletivo.

Em relação a dificuldade de lidar com temas que causam reações negativas ou polêmicas poderia ser frutífero considerar as observações de Hirschman sobre voltar a discussão para a linguagem e considerar os aspectos ambíguos ou poéticos do texto, para seguir desenvolvendo a comunicação de um tema sensível com maior distanciamento. Também pode ser relevante considerar as observações de Crespi sobre a mediação não ser um processo harmônico, mas conflitivo e flutuante, assim, se algo em um momento parecer muito rígido, é importante lembrar que o elemento é passível de ser remediado em outro momento, pois os símbolos e as referências estão constantemente em negociação.

O Clube de Leitura em Casa acontece desde maio de 2020 e é gratuito, mas oferece a opção de pagar e concorrer aos sorteios de livros. Um livro é lido por mês, a leitura é feita de acordo com um cronograma compartilhado e acontecem encontros semanais online. Os encontros antes eram feitos pelo *Google Meet* e atualmente acontecem pelo *Whatsapp*. As participantes são mulheres com mais de 18 anos. O clube

surgiu com o objetivo de gerar uma fuga do estresse da pandemia de COVID-19, por isso as leituras começaram com o objetivo de serem “leves”, isto é, inicialmente as obras eram comédias românticas, o que significa textos sem grande peso dramático. Mas depois as obras escolhidas passaram a ser livros sobre mulheres em diferentes contextos culturais que podem ser de qualquer gênero, menos policial, suspense ou terror, porque o clube é parceiro de outro com esse recorte. Os livros são selecionados ora pela mediadora e ora pelas participantes que indicam livros e votam para escolher.

A mediadora é jornalista, escritora e mestranda em linguística. Suas responsabilidades no clube são: fazer o cronograma de leitura; ler a obra; fazer anotações para destacar elementos e trechos; compartilhar fontes de informação ligadas ao livro; movimentar o diálogo; estimular a reflexão por meio de questionamentos e organizar a comunicação do grupo. A mediadora não relata dificuldades, apenas chama a atenção para o esforço feito em não polarizar discussões e em incentivar a empatia para desautomatizar discursos prontos. Nesse sentido, a mediadora procura fazer com que aconteçam diálogos, não discussões. Além disso, nas conversas as participantes contam experiências de vida, não falam apenas sobre a leitura. Assim, no questionário fica expressa a atenção com o acolhimento, com o lazer e a socialização, também com o estímulo da curiosidade, da empatia e com a valorização da diversidade de experiências de vida, além da diversidade de experiências literárias.

Em vista disso, essa é uma proposta de mediação de leitura bastante organizada, pois há um cronograma para o andamento da leitura coletiva, a mediadora destaca trechos, faz questionamentos, oferece informações para enriquecer a experiência literária e procura organizar a comunicação entre as participantes. Os critérios de seleção das obras são mais amplos e permitem maior participação das leitoras no projeto, o que influencia o ambiente de leitura positivamente, conforme indica Chambers. A situação de leitura também parece ter como regra que tudo é digno de ser dito, já que há espaço para trocas sobre as experiências de vida dos leitores para além da leitura. O clube também foi formado como uma fuga de um momento de grande estresse coletivo, o que indica que o projeto entende que a leitura tem função de amparo socioafetivo. Nesse sentido, a perspectiva do clube se alinha com as posturas de mediação tanto de Chambers, tudo pode ser dito, os livros são escolhidos coletivamente, quanto com a de Petit, a leitura como oportunidade de formar laços afetivos.

Além disso, ao destacar trechos para chamar a atenção ao texto, oferecer informações extra sobre a leitura e por fazer questionamentos, encoraja uma forma de estudo e aprendizado sobre a obra lida e seus temas. Desse modo, o ambiente da leitura

estabelecido procura ser estimulante, além de acolhedor. Nesse sentido, o clube parece promover a leitura reflexiva, pois estimula o compartilhamento de sensações, emoções e do raciocínio crítico, uma leitura completa, conforme apontada por Martins. Também é possível compreender que as motivações dessa prática para a conversa literária estão em falar a si, para processar suas emoções e escutar suas ideias, mas também está em falar junto sobre a leitura, dado que a mediadora procura estimular a reflexão por questionamentos, de modo a similar a postura de Chambers. A mediadora ainda declara que a leitura literária possibilita conversas que desautomatizam a percepção. Assim, também há a motivação de dizer algo novo e de tratar temas com distanciamento, o que está em concordância com o posto de vista de Hirschman.

Dessa forma, o clube promove a leitura literária como algo que, além de amparar as emoções em um momento crítico, tem potencial de estimular a reflexão e de unir os leitores. Sendo assim, o projeto representa a leitura literária como algo que, mesmo através de obras de entretenimento, encoraja a abertura ao outro, a si mesmo e tem potencial de colocar em prova percepções automáticas. Logo, é um modo de mediação de leitura literária que se assemelha à perspectiva de Petit, pois estimula a vinculação afetiva entre leitores, também se aproxima da perspectiva de Hirschman, por reforçar a capacidade da literatura em romper discursos prontos. Ainda se alinha com a perspectiva de Chambers, pois define que tudo é digno de ser dito, além de tratar as obras em partes, o que segundo o autor faz o processo de compreensão mais manejável.

O clube Livros da Jay existe desde maio de 2021. Os encontros duram duas horas ou mais, acontecem mensalmente pelo Google *Meet*, mas os participantes também têm acesso a um grupo de *Whatsapp* para manter contato ao longo do mês. Os membros são principalmente mulheres entre 20 e 55 anos, em maioria brancas e negras, residentes em diversos estados e que precisam de apoio para manter o vínculo com a literatura. O projeto surgiu como desdobramento da página de *Instagram* da mediadora que tem como objetivo incentivar a leitura de obras clássicas e de obras que expressam críticas sociais, principalmente ligadas aos temas raciais e do feminismo. Além disso, há preferência para obras de autores fora do eixo Estados Unidos e Europa.

A mediadora é jornalista e *instagrammer*. Sua função é: selecionar os livros; fazer a leitura e releitura; pesquisar o tema da obra e estimular a reflexão. O único requisito para participar do clube é ler o livro do mês. Os encontros começam com a opinião da mediadora, que então abre para comentários das participantes. As maiores dificuldades relatadas pela mediadora são fazer a leitura de obras difíceis, que nem sempre a mediadora gosta, e opinar sem parecer impositiva. Nesse sentido, a mediadora reconhece sua posição

de poder enquanto organizadora da atividade e também reconhece que são necessários esforço e atenção para o desenvolvimento das suas habilidades de leitura e de mediação. No questionário ainda fica expressa a curiosidade sobre o universo literário, a valorização da diversidade da literatura e a valorização da conversa literária como algo que é capaz de apresentar novas percepções surpreendentes.

Em vista disso, o clube é relativamente estruturado, os encontros têm uma rotina simples, a mediadora tem critérios para a seleção das obras, ainda que amplos, faz a leitura e releitura do livro e pesquisa o tema da obra para poder enriquecer a experiência da conversa literária. O ambiente de leitura propiciado procura estimular as capacidades de reflexão dos leitores, criando um espaço de discussão sobre livros que coloquem questões sociais em destaque. A seleção das obras segundo aproxima a proposta do clube da perspectiva de Chambers, pois ele sugere que a seleção das obras seja feita pelos temas. Assim, demonstra-se que o projeto compreende a literatura como um meio favorável para incentivar reflexões sobre questões socialmente relevantes. Nesse sentido, é uma proposta que reconhece que a leitura literária tem valor enquanto prática social por impulsionar a reflexão e ampliar a percepção dos leitores sobre diferentes realidades. Sendo assim, se alinha com a proposta de Petit, sobre o potencial da leitura literária como modo de explorar outras realidades sem exposição ao risco.

Em vista disso, este clube parece promover o modo de leitura reflexiva, pois busca pensar a realidade a partir das obras lidas, não apenas fruir a leitura. Logo, a motivação para as conversas literárias parece ser o desejo de falar juntos, o que é salientado pela mediadora quando diz que as conversas surpreendem e dão a conhecer novos pontos de vista. Logo, também aproximasse da postura de Hirschman, que diz que as atividades de leitura compartilhada causam surpresas sobre o pensamento dos outros. Sendo assim, é uma experiência que apresenta a leitura como algo que pode fazer com que os leitores desenvolvam novos modos de entender um tema. Dessa forma, reforça o ponto de Hirschman sobre a leitura literária possibilitar um distanciamento que facilita falar sobre temas sensíveis. A dificuldade relatada pela mediadora em ler obras difíceis também retoma Chambers, que recomenda aos mediadores desafiar suas habilidades de leitura. Já sobre opinar sem parecer impositiva é possível considerar que Chambers indica que o mediador dê sua opinião por último e lembrar o argumento de Hirschman que sugere que o mediador evite a postura de professor.

O clube Impressões acontece desde janeiro de 2022 e é pago. Os encontros são online, ocorrendo semanalmente pelo grupo do *Telegram* e mensalmente em *Lives* com duração de uma hora no *Youtube*. Os participantes são mulheres entre 18 e 45

anos, leitoras frequentes e interessadas em literatura negra. O clube surgiu como derivação de leituras coletivas esporádicas e de outro clube de leitura em que a mediadora participa. As obras são selecionadas pela mediadora e são ficções sobre questões raciais e de gênero. O objetivo é discutir, ter conversas literárias, sobre livros de autores minorizados. A mediadora é formada em Letras. Como preparação a mediadora: faz a seleção dos livros; faz o cronograma de leitura compartilhada; lê as obras e faz anotações para destaque. Durante os encontros a mediadora estimula o diálogo e a interação entre as participantes. A dificuldade relatada está na divulgação do clube e em aumentar o número de participantes. No questionário fica expresso o desejo de compartilhar ideias e de dar visibilidade a autores que tendem a ser invisibilizados.

O clube é bastante estruturado, há critérios de seleção das obras definidos, mas ainda amplos, há um cronograma de leitura e múltiplos encontros, além da mediadora procurar destacar elementos e temas da leitura para estimular a discussão e enriquecer a experiência literária. Por encorajar o contato frequente e ressaltar trechos da leitura, o ambiente da leitura é acolhedor e instiga a curiosidade e reflexão. Além disso, pelos critérios para seleção das obras serem amplos ao mesmo tempo que bem definidos, a experiência possibilita conhecer a diversidade de gêneros e de modos de abordar os mesmos temas. Ainda, o foco das obras literárias, autores minorizados que escrevem sobre temas socialmente relevantes, salienta que o projeto compreende a literatura como um meio social que favorece este tipo de discussão. A dificuldade em divulgar e conseguir mais membros para o clube pode ser ocasionada pelo clube ser uma proposta recente, já que há outros exemplos de clubes semelhantes que não relataram essa dificuldade, mas tem mais tempo de existência. Contudo, também é possível que o recorte temático do clube reduza o grupo de pessoas interessadas.

Este clube une leitores com interesses definidos e similares, assim cria um espaço para conversarem sobre suas experiências literárias orientadas por esses interesses. A conversa literária está motivada pelo desejo de falar juntos, conforme aponta Chambers, porque reconhecem que a leitura e a conversa compartilhada tem valor adicional a leitura individual. Em vista disso, o clube representa a leitura literária como uma prática com valor social que une pessoas para a socialização e para a discussão de temas sensíveis, de acordo com a proposta de Hirschman. Também, promove a leitura reflexiva e representa a mediação de leitura como uma prática que dá espaço para que as pessoas se reúnam baseadas em interesses pessoais. Sendo assim, aproxima-se principalmente da perspectiva de Hirschman, por usar a leitura como facilitadora de discussão sobre temas delicados, e a perspectiva de Petit, por encorajar a abertura à diversidade literária e por

entender que a leitura favorece a criação do sentimento de pertencimento.

O clube Roberta Rocha começou em maio de 2022 é gratuito e os encontros acontecem online mensalmente por duas horas. Os participantes são mulheres com idades entre 25 e 50 anos, principalmente do estado de São Paulo e que são seguidoras da mediadora no *Instagram*. Os livros lidos são romances ou biografias indicadas pelas participantes, a escolha da obra a ser lida acontece por sorteio. Para participar do encontro o único requisito é ler todo o livro. A mediadora é psicóloga e tem uma página no *Instagram* com foco em livros. Como preparação para o encontro, a mediadora lê e faz anotações sobre o que foi lido. Nos encontros ela procura acolher, estimular o diálogo e garantir o espaço de fala das participantes. Uma rotina do clube é que quando há alguém novo todos se apresentam. O clube surgiu com o objetivo de disciplinar a própria leitura e compartilhar a experiência literária com outras mulheres. A dificuldade relatada está em garantir que haja tempo para todas as participantes compartilharem suas impressões. Também fica expressa no questionário a valorização da conversa literária, da diversidade das sensações e das experiências de vida das participantes.

O clube tem uma estrutura simples, o critério de seleção é amplo, é feita a leitura e escolha de trechos para destaque. A seleção das obras é coletiva, o que contribui para a boa disposição das participantes e fortalece o sentimento de comunidade, conforme indica Chambers. O foco do clube também é simples, está em reforçar o hábito da leitura e em propiciar um ambiente de leitura acolhedor, onde as leitoras possam compartilhar o que sentiram em suas experiências literária. Dessa forma, a leitura é reconhecida como uma prática social capaz de fortalecer vínculos afetivos e capaz de desenvolver o universo íntimo das leitoras, logo está de acordo com a perspectiva afetiva de Petit. Em vista disso, o clube parece promover principalmente uma leitura emocional catártica, como categorizada por Martins, e a motivação para a conversa literária parece estar em falar a si e em falar juntas. Nesse sentido, é uma proposta que se assemelha principalmente à postura de Petit, pois encara a leitura como uma ação que desenvolve o universo pessoal do leitor, mas também conecta as pessoas entre si. Portanto, reforça a leitura como prática socioafetiva, que não isola e que favorece o desenvolvimento da subjetividade do leitor. A dificuldade em garantir que todos sejam escutados talvez possa ser abordada pela perspectiva de Chambers, que utiliza de perguntas abertas para que todos possam participar.

O clube Café Preto acontece desde 2018, inicialmente em um centro cultural e depois em uma biblioteca, ambos espaços na periferia. É gratuito, presencial e os encontros começaram mensais, mas agora são trimestrais, acontecendo no terceiro sábado do mês. A iniciativa surgiu com o objetivo de ler obras de autores negros. A

mediadora é professora, mestre em literatura e nos encontros procura adotar uma postura que crie acolhimento. Os critérios de seleção dos livros são definidos pela mediadora, que sugere temas, por exemplo, LGBTQIA+, e gêneros literários, como poesia, então os participantes indicam obras e votam para fazer a escolha. Não há preparação para os encontros, não há um cronograma de leitura compartilhado, a mediadora também não organiza perguntas e informações extras para apresentar aos demais leitores. Os encontros são bastante informais, os participantes até mesmo trazem alimentos para dividirem entre si, como numa reunião entre amigos. A rotina do encontro é simples, a mediadora apresenta o clube, os participantes apresentam a si mesmos e então conversam sobre o livro lido. O grupo participante é bastante diverso, mas a mediadora não deu detalhes além de que também são participantes de outros clubes de leitura, logo são leitores frequentes. A maior dificuldade relatada foi divulgar o clube e engajar os participantes nos encontros. Fica expresso no questionário o desejo de compartilhar ideias, de acolher e de solidarizar uns com os outros.

O clube tem um funcionamento bastante simples, o critério de seleção dos livros é definido, serem obras de autores negros e negras, mas o critério para gêneros literários é amplo. A escolha é coletiva, o que predispõe positivamente os participantes e cria um senso de comunidade, conforme indica Chambers. A mediação tem foco em ser receptiva e parece ser bastante informal, assim o ambiente de leitura se caracteriza como acolhedor, com clima de confraternização entre colegas, alinhado a perspectiva de Petit. O objetivo do clube é valorizar a leitura de obras de autores minorizados, portanto age para o reconhecimento e difusão da diversidade literária, como também é sugerido por Petit. As respostas ao questionário não oferecem informações o bastante para depreender dele qual tipo de leitura o clube promove, mas por ressaltar as questões raciais, de identidade de gênero e sexualidade, dá a entender que faz a promoção da leitura reflexiva.

Já a motivação para a conversa literária parece ser falar juntos, discutir as obras coletivamente. A representação de leitura que propicia se diferencia das outras pelo caráter de confraternização mais demarcado, já que não há preparação por parte da mediadora, os membros comem juntos e os participantes se conheceram através de outros clubes de leitura. Assim, se opõe a imagem da leitura enquanto uma prática que isola o leitor ou que é definitivamente formal. Desse modo, o projeto assemelha-se à perspectiva de Petit que valoriza e reconhece a leitura enquanto uma prática socioafetiva que conecta as pessoas e gera o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Dado o aspecto bastante informal do encontro, o fato dos leitores serem membros que se conhecem de outros clubes, sendo leitores frequentes, não ficam nítidas as razões para haverem

dificuldades com o engajamento dos participantes durante a atividade.

O Clube de Leitura de Divisa Alegre existe desde janeiro de 2022, é gratuito e acontece em espaços públicos, como a câmara municipal e praças da cidade. Os encontros são mensais e duram duas horas. A seleção das obras é feita pelos fundadores, visando apresentar diversidade de gêneros e autores. Os participantes são principalmente mulheres pardas, com formação superior, entre 25 e 34 anos, metade do grupo é frequente. O clube tem dois mediadores que são professores, não de literatura, mas são leitores frequentes. O clube surgiu entre amigos com o objetivo de fomentar a leitura na cidade, além de ser um estímulo para terem mais disciplina em suas leituras individualmente e de ser um espaço para compartilhar as experiências literárias.

Os mediadores têm como função: selecionar as obras; pesquisar a obra; criar relações com outras obras; ajudar na compreensão das narrativas sem esperar respostas específicas e estimular o diálogo crítico nos encontros. Além disso, às vezes convidam artistas da região para participarem e, assim, dar visibilidade à cultura local. A maior dificuldade relatada é fazer com que os participantes se engajem na conversa, visto que desvalorizam suas próprias opiniões, têm medo de falar em público ou percebem a situação como uma espécie de aula. No questionário fica expresso o desejo de transmitir certa formalidade, favorecer a acessibilidade a literatura, estimular a reflexão e compartilhar ideias.

O clube é bem estruturado, os mediadores selecionam as leituras, pesquisam informações que enriqueçam a experiência literária e tentam ajudar na compreensão das narrativas sem fechar o sentido do texto. Além disso, procuram incluir a participação de artistas locais. A seleção das obras procura apresentar a diversidade da literatura, conforme sugere Petit. Desse modo, o clube procura apresentar a literatura de forma geral e valorizar a cultura local. Seu objetivo é difundir a cultura letrada, ser um espaço de troca sobre a literatura e fortalecer os hábitos de leitura dos participantes. Nesse sentido se alinha a postura de Chambers que tem objetivo de reforçar habilidades dos leitores. Todavia, a proposta do clube parece encarar a literatura como uma prática social, pois faz com que amigos e pessoas desconhecidas reúnam-se ao redor de um mesmo objetivo que é conversar sobre as suas leituras literárias, dessa forma também se aproxima das perspectivas de Petit e Hirschman.

Ainda, pelos mediadores procurarem fornecer informações variadas sobre as obras, a mediação é uma situação de aprendizagem, além de socialização. Assim, parece promover a leitura racional, segundo Martins, mais do que qualquer outra faceta da leitura literária. Por parte dos mediadores, a motivação para as conversas literárias parece

ser falar juntos. Contudo, a motivação de boa parte dos participantes parece vir do desejo de escutar outros falarem sobre as obras lidas. Desse modo, o clube representa a leitura literária como uma prática social que une as pessoas e que propicia um ambiente que dispõe as pessoas a aprenderem sem o peso da obrigação. Portanto, assemelha-se a perspectiva de Chambers que reforça que o hábito de falar sobre as leituras é uma habilidade que se aprende pelo convívio com leitores mais experientes.

Além disso, aproxima-se do ponto de vista de Petit sobre como compartilhar experiências literárias cria o sentimento de pertencimento e sobre a importância de apresentar a diversidade da literatura para os leitores. A dificuldade de engajar os participantes que não sentem que estão aptos para participar da conversa talvez possa ser abordada pela postura de Chambers de procurar que o óbvio seja dito. Também é possível considerar que para a leitura se dar como um processo completo é necessário levar em consideração as reações emotivas e sensoriais que os leitores experimentam e para esse tipo de resposta não é necessário nenhuma preparação prévia além da leitura da obra. Assim, pode ser necessário uma mudança da postura dos mediadores. Por outro lado, é possível que uma outra prática de leitura compartilhada, como a proposta por Hirschman fosse especialmente interessante para atividades de mediação com esse público mais receoso de compartilhar, pois sem o tempo de preparação por parte dos outros leitores é possível que eles tenham mais confiança de compartilhar suas primeiras impressões.

Com base nesses exemplos, é possível notar que os clubes de leitura literária são atividades que procuram criar situações de aproximação à cultura letrada, mas isso pode ser feito com diferentes propósitos e comportamentos de leitura. Assim, existem clubes com fins de fomentar a leitura literária em cidades em que o hábito leitor é pouco presente, mas também existem clubes que têm intenção de propagar e valorizar obras minorizadas pelo mercado editorial entre leitores frequentes. De modo geral, eles parecem ser grupos que tem como objetivo principal criar espaços seguros para compartilhar as experiências literárias juntamente dos pensamentos e sentimentos evocados por elas. Mas alguns têm seu foco em promover discussões sobre a realidade social, proporcionando uma forma de aprendizado, e outros têm a intenção de servir como entretenimento, ambiente de confraternização.

Em vista disso, a leitura literária em conjunto aparece como uma resposta a diversas necessidades que variam conforme o contexto e o grupo envolvido. Em alguns casos a leitura compartilhada surgiu para se contrapor ao isolamento imposto pela pandemia, em outros os clubes se formaram para saciar o desejo dos leitores de falarem juntos sobre aquilo que leem ou ainda como uma chance de explorar temas específicos

que são importantes para uma comunidade. Além disso, os clubes de leitura contra a menorização de autores não brancos, de mulheres e de não europeus ou estadunidenses se configuram como práticas de leitura que agem contra a uniformização do universo literário. Assim, além de atenderem a demandas sociais, os clubes de leitura atuam sobre a necessidade de apoio dos leitores em manter os hábitos individuais de leitura e em progredir na sua relação com a leitura literária.

Nesse sentido, os encontros de mediação de leitura literária oferecem ritualidade e favorecem a criação de vínculos sociais que contribuem para a prática adquirir outros sentidos, ademais dos atribuídos individualmente ou pelos valores sociais dominantes. Os clubes também demonstram que os leitores têm desejo de participar em comunidades e em espaços em que a sociabilidade está organizada pelo estudo e fruição de objetos culturais, no caso os livros. Em vista disso, sendo os clubes uma resposta ao desejo de criar comunidades com o objetivo de discutir ideias e de compartilhar determinadas experiências, eles podem oferecer chances importantes para aprender como acontece e se faz uma organização coletiva, sendo mais uma ferramenta para a cidadania.

Além disso, nos clubes de leitura literária é perceptível o desejo de pertencer a espaços e participar de relações que estejam fora das instituições tradicionais. Há desejo em compartilhar a leitura de uma forma não controlada, como a que tende a acontecer na escola ou na igreja. Nesse contexto é a instituição da literatura que une as pessoas, mas não é a instituição da literatura como definida por modelos intelectuais, mas como uma base fluída que adquire diversas formas. Sendo assim, os clubes de leitura literária em espaços não formais que promovem a perspectiva de mediação de Chambers, em que tudo é digno de ser dito, de Petit, que favorece os vínculos afetivos, e como a de Hirschman, que fornece distanciamento para tratar de temas sensíveis, também são importantes para fazerem contraponto às práticas de leitura que estimulam alguma forma de submissão ao sentido do texto, a um sentido único atribuído à obra.

São necessárias mais situações em que a leitura seja uma prática que permite a flexibilidade de percepções, ainda que seja indicada a existência do sentido intencionado pelo autor e pelos críticos ao longo dos processos de recepção. Situações como as atividades propostas pelos clubes são necessárias porque é importante oferecer aos leitores oportunidades para perceberem que as experiências com a literatura podem ser heterogêneas, respondendo a diversas necessidades humanas e cabendo em diferentes espaços. Desse modo, a leitura literária não corresponde apenas a necessidades impostas, quando se faz estudos sistemáticos das obras. Essas oportunidades de leitura e conversa literária variadas também alteram a disposição dos leitores para a leitura,

demonstram outros modos de ler e difundem novas representações de leitura. Assim, os clubes de leitura não formais contribuem para construir a imagem da leitura como uma prática coletiva, prazerosa, como algo que é tanto entretenimento como pode ser situação de aprendizado. Portanto, eles são importantes suporte para o acesso à leitura plena, prazerosa e reflexiva, além de possibilitarem estudo dos comportamentos de leitura e das estratégias de mediação de leitura literária.

7.2 OBSERVAÇÕES SOBRE UM CLUBE DE LEITURA NÃO LITERÁRIO

O Clube de Leitura Mariana Brito foi criado em 2019, não tem foco literário, sendo qualificado pela mediadora como um grupo de estudos principalmente dos temas político, histórico, filosófico e comportamental, eventualmente com alguma obra de literatura entre as leituras. O clube é pago, custa 838,80 reais, e emite certificado. O projeto tem planejamento anual, com a leitura de um livro por mês. Os encontros acontecem em duas *Lives* por mês, uma com convidados e uma com a mediadora para tirar dúvidas sobre a leitura. As obras são selecionadas pela mediadora dentro do recorte citado. Os participantes têm acesso a um grupo de *Telegram* e uma página do *Instagram* com conteúdo extra sobre os livros lidos e sobre técnicas de memorização da leitura. A mediadora é uma jornalista, ela seleciona as obras, organiza o cronograma de leituras, fornece material, organiza a participação de convidados e tira dúvidas sobre as leituras para orientar a compreensão do texto. O objetivo declarado é favorecer a evolução intelectual dos participantes.

A proposta é bastante estruturada, a seleção de obras é feita previamente, há um cronograma de leituras e de encontros. Também há materiais de apoio para os participantes com o objetivo de que memorizem a leitura e assim tirem maior proveito dela. Desse modo, a leitura é compreendida como uma ferramenta de decodificação de textos, não como um ato criativo e seu valor está em propiciar acesso a conhecimentos transmitidos em forma de texto. Nesse sentido, a mediação é entendida como uma orientação do que ler para ter acesso a algum conhecimento. A mediação também é vista como uma prática que garante a assimilação correta de um material, não como algo que possibilita que os sentidos sejam debatidos e construídos coletivamente. Assim, o ambiente de leitura tem foco na transmissão de informações e disseminação de materiais de leitura. Nesse sentido, o objetivo do clube é estimular o desenvolvimento intelectual dos participantes, mas essa evolução equivale a adotar as percepções transmitidas pelas obras e reforçadas pela mediadora. Dessa forma, a mediação de leitura adota a postura de

transformação do público pela influência das obras e da mediadora e não reconhece o leitor enquanto produtor de sentidos e de modos de ler.

Em vista disso, o modo de leitura que promove pretende ser racional, pois se ressalta que há um modo correto de ler o texto e de interpretá-lo sem haver espaço para atos de construção de sentido divergentes ou leituras emotivas do conteúdo. A prática de mediação também parece ser motivada pelo desejo de falar a si, por parte da mediadora, e pelo desejo dos participantes de ouvir ao outro falar. Sendo assim, é uma situação que reforça a visão da leitura como um processo controlado, que busca gerar a mesma compreensão que corresponder a da pessoa com autoridade na situação ou ao autor do texto. Isso é ressaltado especialmente por haver um encontro dedicado a tirar dúvidas, corrigir a percepção dos leitores sobre as obras lidas. Sendo assim, faz sentido a definição do clube como um grupo de estudos, que busca os sentidos intencionados pelos autores das obras que leem, mas não faz tanto sentido enquanto um clube de leitura ou clube do livro. Logo, a proposta diferencia-se das outras principalmente por não propor uma situação de diálogo e construção coletiva do sentido das obras lidas. Ao contrário, procura controlar o sentido e não é uma situação que promove a leitura enquanto um ato afetivo, principalmente por propor uma relação parassocial entre os participantes e a mediadora.

Ainda é interessante notar que, enquanto a maioria dos clubes de leitura literária relatam dificuldade em divulgar a atividade e conseguir participantes, esse clube de perfil não literário aponta ser o maior clube de leitura do país, mesmo cobrando uma taxa muito alta em comparação com os outros clubes citados aqui (que quando cobram não chegam perto desse valor). Isso pode acontecer porque este projeto se propõe como uma espécie de ambiente de aprendizado, quase um curso, ao invés de um clube. Também as leituras indicadas não são leituras literárias, o que tipicamente se entende como leituras úteis, com fins pragmáticos. Contudo, o que está sendo oferecido não é a aquisição ou treinamento de uma habilidade ou conhecimento específico, mas sim desenvolvimento humano, das capacidades de raciocínio e emoção do sujeito. Isso pode refletir que não há a compreensão da leitura de literatura como algo que contribui para o desenvolvimento “humano” e intelectual do leitor.

Em vista disso, as ações de mediação de leitura através de clubes de leitura não formais apresentam-se com mais importância ainda, pois elas possibilitam que os leitores experimentem mudanças de percepção, de comportamento, de convívio, além de melhora nas suas capacidades de empatia, de comunicação e na vida social.

Nome	Objetivo	Modalidade	Função do Mediador	Rotina	Formas de ler
C. de Literatura Brasileira Contemporânea	Divulgar, ler e discutir obras de autores brasileiros contemporâneos	Online	Curadoria das obras, convida autores, pesquisa sobre a obra e informações relacionadas e estimula o diálogo	Mensal – Se houver autor presente primeiro se escuta aos leitores	Racional
C. de Leitura em casa	Proporcionar uma situação de interação social ao redor da leitura literária	Online	Seleciona algumas das obras, organiza cronograma de leitura, pesquisa sobre a obra e informações relacionadas e estimula o diálogo	Semanal e mensal – Mediadora faz questionamentos	Reflexiva
Clube da Jay	Ler e debater obras literárias com temática de crítica social	Online	Curadoria das obras, pesquisa sobre a obra e informações relacionadas e estimula o diálogo crítico	Mensal – Mediadora inicia com sua opinião e abre uma “fila” para as participantes que querem dar suas opiniões	Reflexiva
C. Roberta Rocha	Disciplinar a própria leitura e compartilhar a experiência literária	Online	Acolher e estimular o diálogo	Mensal – Se há novos participantes todos os demais se apresentam para eles	Emocional
C. Impressões	Discutir leituras de autores negros	Online	Curadoria das obras, organiza cronograma e estimula o diálogo	Semanal e mensal – Não há	Reflexiva
C. Café Preto	Discutir leituras de autores negros	Presencial	Sugere pautas, gêneros literários, acolhe e introduz o clube	Trimestral – Apresentações, confraternização	Reflexiva
C. de leitura de Divisa Alegre	Fomentar a leitura literária na cidade, compartilhar experiências literárias e ter mais disciplina com a leitura.	Presencial	Curadoria das obras, pesquisa sobre a obra e informações relacionadas, estimula o diálogo e ampara a compreensão do texto	Mensal – Não há rituais	Racional
C. Mariana Brito	Fomentar o desenvolvimento intelectual dos participantes	Online	Curadoria das obras, organização de cronograma, fornece pesquisa e fornecimento de informações extra ligadas as obras e	Mensal, com planejamento anual – Lives com “palestras” sobre os temas lidos e Lives para tirar dúvidas	Racional

			a memorização de leituras, explica o sentido das obras e tira dúvidas.		
--	--	--	--	--	--

Quadro 1 – Síntese Clubes de Leitura

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências dos clubes e as observações dos pesquisadores da mediação de leitura indicam que as pessoas precisam de estímulo para manterem as práticas de leitura e para ampliarem suas capacidades de reflexão sobre aquilo que leem. Também é interessante notar que as pessoas que precisam de estímulo, de situações que propiciem a leitura e em que seja possível conversar sobre suas experiências literárias, não são apenas aquelas que não têm o hábito de leitura ou que recém iniciaram a ler literatura. As experiências dos clubes demonstra que leitores frequentes muitas vezes buscam uns aos outros para ampliarem o sentido afetivo e social do seu hábito de leitura. Além disso, esses leitores procuram as situações de leitura compartilhada ou de conversas literárias para expandirem as suas impressões e conhecimentos sobre as obras e os temas que estão envolvidos nelas. Esse fato mostra que a mediação de leitura e a busca por apoio para manter a prática da leitura e para expandir o conhecimento não é algo necessário apenas para pessoas que estão iniciando ou que são excluídas da prática cultural.

Os autores dos diversos campos abordados neste trabalho afirmam que o conhecimento, as expressões e as formas de interagir com os produtos culturais são herdados das comunidades de que os sujeitos fazem parte. Da mesma forma, a produção e o consumo desses produtos estão permeados por processos que não são sempre explícitos para aqueles que se relacionam com eles. Assim, não importa qual seja o grupo, não se pode assumir que ele saiba de tudo, essa expectativa não é realista nem mesmo para intelectuais, mesmo um especialista não é especialista em tudo. Logo, a mediação enquanto uma proposta de acompanhamento do processo de interpretação e das práticas socioculturais, ao invés de isolar ou diminuir o leitor, age com base na compreensão de que não se pode assumir a autonomia completa dos sujeitos, pois os seres humanos dependem da socialização para se desenvolverem.

A dificuldade de compreender e refletir sobre as complexidades sociais e culturais é um fenômeno mais ou menos generalizado, independente mesmo de classe social e formação educacional, pois, como apontado, o processo do pensamento humano é baseado em contradições e sofre a influência de diversas forças que não indicam sempre a mesma resposta ou percepção. Além de que mesmo quando alguém for formado como

especialista em uma área não significa que será capaz de dar conta de aprender por si os processos constitutivos, técnicos e sociais de outros campos que não tenha estudado. Tanto para os sujeitos em condições de vida empobrecidas, quanto para aqueles que têm acesso a mais recursos, tanto para aqueles que estão sendo iniciados na leitura, quanto para leitores experientes a mediação possibilita que sejam abertas portas na percepção que se tem sobre a realidade e sobre fenômenos específicos. Isso acontece porque a mediação coloca os sujeitos em contato com novas linguagens, novas formas de expressão, novas chances de ter voz, novas pessoas, assim apresentam outras sensibilidades, perspectivas e possibilidades.

Ressaltar essa questão é importante, porque em muitos casos as práticas de mediação transmitem uma ideia de paternalismo, de que o público da mediação é de alguma forma incapaz de desenvolver a prática ou de compreender as questões pautadas. Contudo, as práticas de mediação de leitura literária não são apenas as rodinhas em uma bicicleta, apoiando o desenvolvimento do leitor iniciante ou imaturo, elas são práticas que enriquecem o ato de leitura. Por isso, buscar o amparo e ajuda para manter ou desenvolver uma atividade não significa que a pessoa tenha menos capacidade que o mediador ou aqueles que escolhem fazer isso sozinhos. As práticas de mediação ampliam o ato de leitura por contribuírem com conhecimento, estímulo e ambientes propícios, além disso, oferecem afetividade e a possibilidade de dialogar e conviver com outras pessoas.

Assim, o estudo da mediação de leitura literária aponta que aprender a ler, aprender sobre a leitura e sobre as obras é um processo que precisa ser acompanhado e que isso não diminui aquele que aprende, pois mesmo leitores experientes precisam continuar desenvolvendo suas habilidades de leitura, de compreensão e reflexão. Portanto, a mediação não é uma prática direcionada só para os empobrecidos ou pouco escolarizados. Também não é uma prática que sirva apenas para reprodução de perspectivas predefinidas por instituições, pois as conversas literárias não dependem de grandes estruturas para acontecer. Em vista disso, os clubes de leitura são exemplos de espaços de reprodução e produção de práticas de leitura que propiciam o aprendizado não escolarizado, um aprendizado cotidiano que pode ser tanto implícito quanto explícito.

O papel do mediador nesse contexto não é o mesmo de um educador formal que segue um currículo específico, mas está baseado em amparar o desenvolvimento do leitor tanto afetivamente quanto intelectualmente. Nesse sentido, o mediador como um leitor experiente ou um especialista da linguagem literária contribui organizando situações de leitura e o diálogo, chamando atenção para elementos do texto, também sintetiza e concentra as impressões dos leitores. Além disso, o mediador pode

oferecer conceitos literários que aumentem o vocabulário e ajudem a identificar padrões textuais. De modo similar, ele pode contribuir estimulando que sejam encontrados padrões extratextuais, indicando que os textos têm ligações com seus contextos socioculturais de origem e demonstrando que as impressões e intuições que são suscitadas pela leitura de uma obra variam conforme o período histórico e o cenário cultural.

O mediador também pode estimular o pensamento e a leitura crítica ao demonstrar que as reações às leituras não pertencem apenas a um sujeito, ele possui suas experiências literárias particulares, mas essas são atravessadas pelos vieses culturais de seu contexto, assim são compartilhadas por várias pessoas de uma comunidade. Como Hirschman salienta diversas vezes, as situações de mediação de leitura literária possibilitam que pessoas e grupos sociais se aproximem e se comuniquem com alguma frequência, com um propósito em comum e, graças a linguagem poética, os diálogos entre essas pessoas são estimulados a colocarem em dúvida ideias e bordões introjetados pela cultura dominante. Assim, as situações de mediação podem ser espaços que favorecem o questionamento de discursos naturalizados, aqueles que têm presença nas mídias literárias, nas mídias massivas e nas relações cotidianas. Além disso, são práticas que contribuem para o florescimento e propagação de novos discursos, com base em menos automatismo das reações e com mais fundamento na reflexão compartilhada.

Nesse sentido, a realização de práticas de mediação de leitura literária que partem de iniciativas não institucionais possibilita que o sentido da leitura se diversifique. Assim, é possível que a produção de sentido que acontece nas mediações de leitura literária façam com que os significados das obras e da própria prática de leitura sejam contextualizados com base nas especificidades da comunidade de leitores. Essas são ações que contribuem para que a leitura se adapte às necessidades locais e que conseqüentemente passe a responder a uma demanda particular. Isso não significa que os sentidos comuns a toda prática de leitura sejam degradados ou perdidos, apenas faz com que surjam mais oportunidades de contato e identificação com a literatura.

Essas considerações também não significam que não possa haver críticas às práticas de mediação, afinal elas estão orientadas por diferentes concepções do que significa mediar, por isso podem ser feitas de distintas formas, como foi apontado. As críticas são importantes para que exista a reflexão sobre as maneiras em que as mediações de leitura literária acontecem. Assim, estimulam que seja considerado sobre quais princípios elas se orientam e quais valores elas reforçam e propagam. Foi pelo processo de reflexão crítica que o guia e sua postura quase professoral se transformou em um mediador que trabalha a escuta e o diálogo. Dessa forma, as práticas de mediação

defendidas aqui são aquelas que levam em consideração as mediações múltiplas, que ajudam na compreensão do complexo processo de articulação das mediações sociais, simbólicas e técnicas. Também são aquelas que valorizam a singularidade dos públicos e dos sujeitos, pois reconhece que as diferentes percepções enriquecem as experiências compartilhadas e ampliam os sentidos das obras com que os públicos interagem.

Sendo assim, este trabalho procurou investigar diferentes bases teóricas que fundamentam a validade das ações de mediação e teve seu foco especialmente na mediação de leitura literária, para compreender como os autores que são referência no tema compreendem a mediação de leitura literária. Visto que a mediação de leitura literária é central foi feito o estudo da sua relação com a estética da recepção, com a história da leitura, com estudos e com exemplos de práticas que ressaltam que as práticas de leitura literária são dinâmicas e que se alteram conforme o contexto histórico e sociocultural. A investigação também demonstrou que o processo de leitura está além da capacidade de decodificação, dependendo das habilidades de concentração e reflexão pessoais, além de derivar do tipo da presença que a leitura tem na vida cotidiana do leitor.

Ainda, as observações sobre a mediação de leitura literária apresentadas pelos autores e derivadas das experiências dos clubes de leitura indicam que há crença de que os processos de recepção e socialização da leitura tem valor. Elas têm valor por contribuírem para o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos enquanto leitores, por construírem novos sentidos para a prática de leitura e por favorecerem a interação social e poderem estimular a abertura a distintos pontos de vista. Desse modo, as práticas de mediação que propõem o diálogo e a interação entre obra, público e mediador são possibilidades de aprimorar o conhecimento de leitores, do público de mídias massivas, de frequentadores de bibliotecas e museus, etc. Isso independentemente de quais sejam os níveis de domínio do público sobre as linguagens ou os serviços que utilizam nesses contextos. Além disso, o esforço em criar situações de mediação, de gerar possibilidades de compartilhamento dos saberes produzidos pelo coletivo da humanidade, é um ato de reconhecimento do direito e da capacidade do outro em participar desse legado humano. Sendo assim, a mediação de leitura literária não serve apenas para iniciar ou facilitar o acesso à literatura, mas também oferece possibilidades de aprimoramento da capacidade de leitura, de comunicação e de relacionamento com pessoas e diferentes perspectivas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo F. de. BORTOLIN, Sueli. Mediação da informação e da leitura. **II Seminário em Ciência da Informação**, Londrina, 2007.
- ALMEIDA, Marco Antônio de. Mediação cultural e da informação: considerações socioculturais e políticas em torno de um conceito. **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, Salvador, 2007.
- ALONSO, María Margarita Alonso. *Mediación y Construcción de Sentidos: notas en torno a su articulación teórico-metodológica en el estudio de la apropiación de Internet*. **Mediaciones Sociales**, n. 6, p. 3-37, 1º semestre 2010.
- ANDREATTA, Pedro Ivo S. PERROTTI, Edmir. Aspectos da mediação e mediação cultural: observações a partir de contratos de leitura em edições de “Memórias Póstumas de Brás Cubas”. **XX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, Florianópolis, 2019.
- BEZERRA, Arthur Coelho. CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman. Mediação cultural da informação para o reencantamento do mundo. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 25, p. 01-19, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. Espacio social y espacio simbólico: introducción a uma lectura japonesa de La distinción. **Capital Cultural, escuela y espacio social**. Siglo XXI Editores, 1998, p. 31-32.
- BOURDIEU, Pierre. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. Estação Liberdade, 5ª Ed., São Paulo, 2011.
- BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. Estação Liberdade, 5ª Ed., São Paulo, 2011.
- CAILLET, Elisabeth. Políticas de emprego cultural e o ofício da mediação. In: Barbosa; Coutinho (Orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo, Editora UNESP, 2009.
- CHAMBERS, Aidan. **El ambiente de la lectura**. México. Fondo de Cultura Económica, 2007.
- CHAMBERS, Aidan. **Dime**: Los niños, la lectura y la conversación. México. Fondo de Cultura Económica, 2017.
- CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Marcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas. Mercado das Letras, 1999.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo. Editora UNESP, 2009.
- CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. São Paulo. Estação Liberdade, 5ª Ed., 2011.

- COLOMER, Teresa. **El papel de la mediación en la formación de lectores**. Buenos Aires. *Fondo de Cultura Económica*, 2005.
- CORTEZ, Mariana; JUNQUEIRA, Renata de S. Ir e Vir: ações de leitura literária com a escola. In: **Leituras, bibliotecas e escolas: a mediação sobre outras perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 99-113.
- COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: Barbosa; Coutinho (Orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo, Editora UNESP, 2009, p. 171-185.
- CRIPPA, Giulia. ALMEIDA, Marco Antonio de. Mediação cultural, informação e ensino. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 189-206, jul./dez. 2011.
- DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: Barbosa; Coutinho (Orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo, Editora UNESP, 2009, p. 23-52.
- DAVALLON, Jean. A mediação: a comunicação em processo? **Prisma.com**, n. 4, p. 4-37, 2007.
- FRIZON, Josué Rodrigues. GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Mediação de Leitura: possibilidades e experiências. **Revista Diálogos**, v. 6, n. 2, mai-ago, 2018, p. 133-152.
- GARCÍA FANLO, Luis. Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. **A parte Rei**, n. 74, marzo, 2011.
- HIRSCHMAN, Sarah. **Gente y cuentos ¿a quién pertenece la literatura?: las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos**. Buenos Aires. *Fondo de Cultura Económica*, 2011.
- HONORATO, Cayo. Expondo a Mediação Educacional: Questões sobre educação, arte contemporânea e política. **ARS**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 116-127, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202007000100010
- HONORATO, Cayo. Arte para o público: comédia ou tragédia da mediação. **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Rio de Janeiro, ANPAP, 2011. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/cayo_honorato.pdf
- HONORATO, Cayo. A Formação de Mediadores e um Currículo de Mediação. **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Rio de Janeiro, ANPAP, 2013. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/comites/eav/Cayo%20Honorato.pdf>
- HONORATO, Cayo. Mediação extrainstitucional. **Revista do programa de pós-graduação em ciência da informação da Universidade de Brasília**, v. 3, nº 6, 2015.
- JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo. Editora Ática, 1994.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo. Editora Brasiliense, 2006.

- MARTINS, Ana Amélia Lage. Mediação: categoria lógica, ontológica, epistemológica e metodológica. *Investigación Bibliotecológica*, México, v. 33, n. 80, jul./set., 2019, p. 133-154.
- MORAES, Marielle Barros de. Mediação informativo-cultural: e a formação dos mediadores? *Ciência da Informação em Revista*, Maceió, v. 6, n. 2, p. 69-89, maio/ago. 2019.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. La mediación en juego. Televisión, cultura y audiencias. *Comunicación y Sociedad*, n. 10-11, septiembre-abril 1991, p. 107-128.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Dialéctica de la mediación televisiva: estructuración de estrategias de recepción por los televidentes. *Anàlisi*, n. 15, 1993, p. 31-44.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar*, n. 8, marzo, 1997.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Travesías y desafíos de la investigación de la recepción en América Latina. *Comunicación y Sociedade*, Guadalajara, n. 38, julio-diciembre, 2000, p. 11-36.
- PÉCORA, Alcir. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. 5ª Ed., São Paulo, Estação Liberdade, 2011.
- PERROTTI, Edmir. PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. *Informação e Informação*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 01-22, maio/ago. 2014.
- PETIT, Michèle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México. *Fondo de Cultura Económica*, 2001.
- PETIT, Michele. O papel do mediador. *Os jovens e a leitura*. São Paulo. Editora 34, 2009.
- PINTO, Júlia Rocha. O papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de Vygotsky na arte-educação não formal. *Palíndromo*, n. 7, p. 81-108, 2012.
- RASTELI, Alessandro. Em busca de um conceito para a mediação cultural em bibliotecas: contribuições conceituais. *Em questão*, Porto Alegre, v. 27, n. 3, jul./set., 2021
- RODRIGUES, Bruno César. CRIPPA, Giulia. A recuperação da informação e o conceito de informação: o que é relevante em mediação cultural? *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 16, n. 1, p. 45-64, jan./mar. 2011.
- SCHRAMM, Luanda. Comunidades interpretativas e estudos de recepção: das utilidades e inconveniências de um conceito. *Mídia e recepção: televisão, cinema e publicidade*. Nilda Jacks, Maria Carmem Jacob de Souza, org. Salvador, Edufba, 2006, p. 12-31.
- SILVEIRA, Teresa. O que falta na atual mediação da leitura? *Páginas a&b: arquivos e bibliotecas*, s. 3, n. 1, 2014, p. 03-13.
- SOUZA, Willian Eduardo Righini de. Clubes de leitura: entre sociabilidade e crítica literária. *Informação e Informação*, Londrina, v. 23, n. 3, p. 673-695, set./dez. 2018.

TARGINO, Maria das Graças. Mediação cultural e mediação da leitura como estratégia de inclusão social: bibliotecas comunitárias. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p.1-17, 2020.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.) **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Eduem, Maringá, 2004, p. 153-162.

ZILBERMAN, Regina. A Estética da Recepção e o acolhimento brasileiro. **Moara - Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras UFPA**, n. 12, Julho-Dezembro, 1999, p. 7-17.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **ALEA**, vol. 10, n. 01, Janeiro-Junho, 2008, p. 85-97.

ZILBERMAN, Regina. Para uma política de mediação em leitura. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação SESC**, n. 02, maio, 2016, São Paulo, p. 126-141.

ANEXOS

ANEXO A – ESTADO DA ARTE: TESES E DISSERTAÇÕES EM MEDIAÇÃO DE LEITURA

Foi realizado um levantamento com o termo “Mediação de Leitura” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para obter uma perspectiva geral de qual é o “estado da arte” da pesquisa sobre o tema. Antes de apresentar e analisar os resultados do levantamento é necessária uma ressalva. Os resultados das pesquisas feitas no Catálogo podem apresentar imprecisões, pois quando um termo é buscado no sistema os dados apresentados não são apenas aqueles que contém esse termo nos títulos, resumos ou palavras-chave, mas todos aqueles trabalhos indexados que contenham as palavras contidas no termo. Nesse caso, o sistema apresenta os trabalhos que contenham as palavras “mediação” e “leitura”. Dessa forma, o número total de resultados não é correspondente ao número total de trabalhos sobre esse termo. Além dessa limitação, existem outras como a seleção das universidades específicas e de áreas do conhecimento específicas, é possível que o tema seja mais pesquisado em outras universidades, com características diferentes, ou em outras áreas que não foram selecionadas. Logo, para um “estado da arte” real seria necessária uma pesquisa sobre o termo contando com os dados de todas as universidades presentes no sistema e em diversas áreas que possam pesquisar o tema.

Além disso, considerando que Mediação de Leitura é um termo guarda-chuva, também foram considerados os resultados dessa pesquisa que apresentaram trabalhos que utilizam termos relacionados a Formação de Leitores, Letramento Literário e afins, que serão diferenciados ao longo do texto. Contudo, também não seria correto assumir que os trabalhos que contam com esses termos e foram apresentados nessa busca são a totalidade dos trabalhos que utilizam esses outros conceitos, pois a busca não foi feita com eles. Apesar disso, para desenvolver essa breve análise dos dados considera-se que os trabalhos apresentados pelo sistema são o total das pesquisas em Mediação de Leitura e afins das áreas selecionadas nas universidades selecionadas.

O levantamento apresentado aqui foi feito no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, usando o termo Mediação de Leitura e em pesquisas concluídas entre 2012 e 2022. Os trabalhos estão concentrados na grande área de Linguística, Letras e Artes, realizadas nas cinco maiores universidades públicas de cada região do país, de acordo com o Prêmio Melhores Universidades do Guia do Estudante em 2015 e com o Ranking de Universidades Folha de 2019. As instituições são: a Universidade Federal do Pará; a Universidade Federal

de Pernambuco; a Universidade de Brasília, a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O número total de trabalhos registrados de acordo com esses critérios foi 5.684, sendo 3.470 dissertações e 2.034 teses. Estão associados 2.630 a USP, 1.205 a UNB, 872 a UFRGS, 524 a UFPE e 453 a UFPA. Pela divisão de áreas de conhecimento estão apontados: 3.638 trabalhos em Letras, 651 em Linguística, 192 em Linguística Aplicada, 178 em Literatura Brasileira, 201 em Literatura Comparada, 62 em Literaturas Estrangeiras Modernas, 490 em Língua Portuguesa, 95 em Outras Literaturas Vernáculas e 183 em Teoria Literária.

Dentre esses dados, os trabalhos que apresentam no título, resumo ou palavras-chave os termos Mediação de Leitura, Formação de Leitores, Letramento literário ou afins formam um total de 102 pesquisas, sendo 86 dissertações e 17 teses. Desse total, 27 são da Universidade Federal do Pará, 26 da Universidade de São Paulo, 20 da Universidade de Brasília, 16 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e 13 da Universidade Federal de Pernambuco. As pesquisas estão divididas por programas de pós-graduação de Letras (71), Literatura (16), Linguística Aplicada (3), Linguística e Teoria Literária (3), Letras Estrangeiras e Tradução (3), Língua e Literatura Alemã (2), Estudos Comparativos de Literatura de Língua Portuguesa (2), Língua Espanhola e Literatura espanhola e hispano-americana (1) e Filologia e Língua Portuguesa (1).

Das 102 pesquisas, 7 usam o termo Mediação de Leitura ou Mediadores de Leitura, 13 usam o termo Mediação ou derivados, 21 usam o termo Letramento Literário, 21 usam Leitura Literária e 23 usam o termo Formação de Leitor ou derivados. Assim, o termo mais utilizado é Formação de Leitor e o menos utilizado é Mediação de Leitura. O uso do termo Mediação aparece com mais frequência entre os anos 2016 e 2020. A Universidade de São Paulo apresenta 3 trabalhos sobre Mediação de Leitura, sendo a com maior número de pesquisas nesse tema em comparação com as outras universidades.

Além da busca nas cinco maiores universidades no país, foi realizada a busca utilizando como critério as cinco maiores universidades do estado do Paraná, de acordo com o Ranking de Universidades Folha 2019, essas são: Universidade Federal do Paraná; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa. Também foram utilizados o período entre 2012 e 2022 e a grande área do conhecimento de Linguística, Letras e Artes.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes o número total de trabalhos

registrados de acordo com esses critérios foram 1.919, sendo 1.312 dissertações e 503 teses. Estão associados 576 a UFPR, 544 a UEL, 467 a UEM, 177 a UEPG e 155 a UTFPR. Pela divisão de áreas de conhecimento estão apontados: 1.540 em Letras; 275 em Linguística e 104 em Língua Portuguesa. Dentre esses dados, os trabalhos que apresentam no título, resumo ou palavras-chave termos ligados a Mediação de Leitura, Formação de Leitores ou Educação Literária formam um total de 78 pesquisas, sendo 62 dissertações e 16 teses. Desse total, 43 são da Universidade Estadual de Maringá, 24 da Universidade Estadual de Londrina, 4 da Universidade Federal do Paraná, 4 da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e 3 da Universidade Estadual de Ponta Grossa. As pesquisas estão divididas por programas de pós-graduação de Letras (60), Estudos da Linguagem (17) e Estudos Literários (1).

Dos 78 trabalhos, 5 usam o termo Mediação de Leitura ou Mediador de Leitura; 7 usam o termo Mediação ou derivados, 12 usam o termo Leitura Literária, 20 usam o termo Letramento Literário e 22 usam o termo Formação de Leitor ou derivados. Assim, o termo mais utilizado é Formação de Leitor e o menos utilizado é Mediação de Leitura. O uso do termo mediação aparece com mais frequência entre os anos 2012 e 2016. A Universidade Estadual de Maringá apresenta 3 pesquisas que usam o termo Mediação de Leitura, sendo a com mais trabalhos nesse tema em comparação com as outras.

Assim, com base nas amostras das cinco regiões do país, os trabalhos que abordam esses temas são apenas 1,79% do total de trabalhos apresentados pelo sistema nessa busca. Na pesquisa que tem como critério as amostras do estado do Paraná, esse tema está presente em apenas 4% do total dos trabalhos apresentados pelo sistema. Os números para apenas as pesquisas de Mediação de Leitura se mostram ínfimos, o que demonstra a falta de interesse das instituições selecionadas em desenvolver pesquisas nesse tema ou o desconhecimento do termo. Também, tanto na pesquisa com as amostras do país quanto com as do estado, as teses e dissertações sobre esses temas são realizadas principalmente em programas de pós-graduação de Letras.

Além disso, as universidades que apresentaram o maior número de pesquisas são a Universidade Federal do Pará e a Universidade Estadual de Maringá. Esse dado pode indicar que as pesquisas nesses temas acontecem com mais frequência em universidades que não estão em grandes centros, mas são necessárias pesquisas comparativas mais aprofundadas para confirmar essa impressão. A pesquisa ainda revelou uma diferença entre as amostras do país e as do estado do Paraná, visto que enquanto no estado a pesquisa sobre o termo mediação de leitura tem mais frequência entre 2012 e 2016, no país a frequência aparece entre 2016 e 2020. Para confirmar o maior período de pesquisa

do termo também seria necessário realizar uma pesquisa com amostras de mais universidades do país e do estado.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS MEDIADORES DOS CLUBES DE LEITURA LITERÁRIA

1. Como surgiu o clube de leitura?
2. Qual o objetivo dos encontros do clube de leitura?
3. Há quanto tempo acontecem os encontros do clube de leitura?
4. Como você caracteriza o lugar onde os encontros do clube são realizados?
5. Qual a frequência e qual a duração dos encontros?
6. Quais os critérios de seleção dos livros e como eles são escolhidos?
7. Há preparação antes dos encontros do clube de leitura?
8. Existem etapas/rituais que são seguidos durante os encontros?
9. Qual o papel e perfil da pessoa responsável pela mediação do clube?
10. Qual o perfil geral dos participantes? (Por exemplo: São moradores do bairro X ou estudantes do ensino superior; são mulheres brancas ou são homens negros; tem idades entre x e y; são leitores e membros frequentes ou esporádicos)
11. Qual a maior dificuldade em realizar a mediação do clube de leitura?