



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

**LETRAS - ARTES E MEDIAÇÃO CULTURAL**

**TENSÕES ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E A MEDIAÇÃO DE LEITURA  
LITERÁRIA  
EXPERIÊNCIAS DE UMA MEDIADORA**

**LAIS DIAS DE FARIAS**

Foz do Iguaçu  
2018



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

**LETRAS - ARTES E MEDIAÇÃO CULTURAL**

**TENSÕES ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E A MEDIAÇÃO DE LEITURA  
LITERÁRIA**

**EXPERIÊNCIAS DE UMA MEDIADORA**

**LAIS DIAS DE FARIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Letras - Artes e Mediação Cultural.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mariana Cortez

Foz do Iguaçu  
2018

LAIS DIAS DE FARIAS

TENSÕES ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E A MEDIAÇÃO DE LEITURA  
LITERÁRIA: EXPERIÊNCIAS DE UMA MEDIADORA

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto Latino-Americano  
de Arte, Cultura e História da Universidade  
Federal da Integração Latino-Americana,  
como requisito parcial à obtenção do título  
de Bacharel em Letras - Artes e Mediação  
Cultural.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariana Cortez  
UNILA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Checchia  
UNILA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleiser Schenatto Langaro  
UNIOESTE

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

FARIAS, Lais Dias de. **Tensões entre o espaço escolar e a mediação de leitura literária: experiências de uma mediadora**. 2018. 62 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Artes e Mediação Cultural) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

## RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é relatar e refletir sobre o processo de mediação de leitura literária realizado na biblioteca do Colégio Estadual Professor Paulo Freire, localizado no bairro Vila C Nova, em Foz do Iguaçu, durante o contraturno escolar com o intuito de demonstrar a prática literária da perspectiva da própria mediadora, ademais das problemáticas e dos avanços enfrentados nos momentos de negociações de ações e saberes. Para tanto, optou-se pela pesquisa participativa (pesquisa-ação) com a metodologia da etnografia, ou seja, por meio dos relatos das atividades realizadas faremos uma análise, que busca conciliar teorias sobre a leitura, a mediação e suas práticas e a recepção do leitor, dando ênfase à concepção de literatura como um direito inalienável do cidadão, como propõe Candido (1988), e a arte como possibilidade de conhecer-se, conhecendo o outro Petit (2009) (HIRSCHMAN, 2011). Assim, execução do projeto de mediação de leitura que realizamos visa ter importância tanto prática quanto teórica, para contribuir com comunidade local de maneira objetiva, empreendendo práticas de mediação de leitura na biblioteca escolar, mas também para o campo da pesquisa a respeito da mediação de leitura na região.

**Palavras-chave:** Mediação de leitura. Literatura. Biblioteca. Escola

FARIAS, Lais Dias de. **Tensions between the school space and the literary reading mediation**: experiences of a mediator. 2018. 62 pages. Completion course work (Graduation in Languages - Arts and Cultural Mediation) – Federal University of Latin American Integration, Foz do Iguaçu, 2018.

### **ABSTRACT**

The main objective of this work is to report and reflect on the process of mediation of literary reading, carried out in the library of the Paulo Freire State School, located in the neighborhood Vila C Nova, in Foz do Iguaçu, during the school counter tour with the purpose of demonstrating the literary practice from the perspective of the mediator itself, in addition to the problems and the advances faced in the moments of negotiations of actions and knowledge. In order to do so, we opted for participatory research (action research) with the methodology of ethnography, that is, through the reports of the activities carried out we will make an analysis, which seeks to reconcile theories about reading, mediation and its practices and reception of the reader, emphasizing the conception of literature as an inalienable right of the citizen, as Candido (1988) proposes, and art as a possibility to get to know oneself, as well get to know each other Petit (2009) (HIRSCHMAN, 2011). Thus, the execution of the project of mediation reading that we realize is of practical and theoretical importance, to contribute with local community in an objective way, undertaking practices of reading mediation in the school library, but also for the field of the research regarding the reading mediation in the region.

**Key words:** Reading Mediation. Literature. Library. School.

FARIAS, Lais Dias de. **Tensiones entre el espacio escolar y la mediación de lectura literaria**: experiencias de una mediadora. 2018. 62 páginas. Trabajo de Conclusión de Curso (Graduación en Letras - Artes y Mediación Cultural) – Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, Foz do Iguaçu, 2018.

## RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es relatar y reflexionar sobre el proceso de mediación de lectura literaria realizado en la biblioteca del Colegio Estadual Profesor Paulo Freire, ubicado en el barrio Vila C Nova, en Foz do Iguaçu, durante el contraturno escolar. Teniendo el propósito de demostrar la práctica desde la perspectiva de la propia mediadora, además de las problemáticas y de los obstáculos enfrentados en los momentos de negociaciones de acciones y saberes. Para tanto, se optó por la investigación participativa (investigación-acción) asociada con la metodología de la etnografía, o sea, por medio de los relatos de las actividades realizadas haremos un análisis, que busca conciliar teorías sobre la lectura, la mediación y sus prácticas y la recepción del lector, dando énfasis a la concepción de literatura como un derecho inalienable del ciudadano, como propone Candido (1988) y el arte como posibilidad de se conoce, conociendo al otro Petit (2009), (HIRSCHMAN, 2011). Así, la ejecución del proyecto de mediación de lectura que realizamos apunta a tener importancia tanto práctica como teórica, para contribuir con la comunidad local de manera objetiva, emprendiendo prácticas de mediación de lectura en la biblioteca escolar, pero también para el campo de la investigación a respecto de la mediación lectura en la región.

**Palabras clave:** Mediación de Lectura. Literatura. Biblioteca. Escuela.

## **SUMÁRIO**

### **1 INTRODUÇÃO**

### **2 DESCRIÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL PAULO FREIRE: HISTÓRIA, ENTORNO E COMUNIDADE**

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **4 METODOLOGIA**

### **5 RELATOS**

#### 5.1 PRIMEIRO CONTATO

#### 5.2 SEGUNDO CONTATO: BUROCRACIA

#### 5.3 TERCEIRO CONTATO: OS ENCONTROS

##### 5.3.1 Os convites

##### 5.3.2 A escolha dos títulos

##### 5.3.3 As leituras

##### 5.3.4 As perguntas

##### 5.3.5 Os diálogos

##### 5.3.6 A presença da escola

### **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **REFERÊNCIAS**

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho relata e reflete sobre o processo de mediação de leitura realizado na biblioteca do Colégio Estadual Professor Paulo Freire, localizado no bairro Vila C Nova, em Foz do Iguaçu, durante o contraturno escolar, com o propósito de cumprir o objetivo de reflexão sobre a mediação de leitura realizada no espaço escolar e sobre o envolvimento dos participantes nesta prática. Este trabalho se propôs a utilizar a metodologia da pesquisa-ação, associada ao método da investigação etnográfica. Dessa maneira, o relato descreve desde os primeiros contatos da mediadora com a escola até o décimo encontro com os participantes do projeto, junto à exposição das atividades realizamos a análise crítica, com base nas percepções relatadas, fundamentadas pelas teorias sobre a mediação de leitura e sobre a relação dos leitores com a leitura e o espaço propiciador dos encontros.

O Colégio Estadual Paulo Freire está localizado nos limites do bairro, que faz fronteira com a propriedade do refúgio biológico da Usina de Itaipu, tendo cerca de 20 anos de funcionamento e atendendo por volta de 1.500 estudantes do ensino fundamental, do ensino médio e da educação para jovens e adultos (EJA). As famílias atendidas pela escola são principalmente moradoras do bairro da Vila C, mas também dos bairros adjacentes, como o Cidade Nova e São Sebastião. Para os estudantes que vivem nesses bairros mais distantes da escola, a prefeitura disponibiliza ônibus escolares em horários próximos à entrada e à saída dos turnos escolares.

Para entrarmos na escola passamos por um primeiro portão junto aos muros externos da escola, atravessamos um estacionamento pequeno, depois mais um portão e uma primeira fileira de salas, que segue a direita e a esquerda, onde estão a biblioteca e a administração da escola. A escola é composta por uma série de salas de aula térreas, que podemos acessar ao passar por mais um portão, depois desse também podemos encontrar a cantina, as salas multiuso, sala de computação, a quadra e ao fundo a casa do segurança da escola, que é cercada por grade. Ao lado da escola há mais uma escola, essa voltada à de educação infantil, atrás o prédio da associação comunitária, onde há uma biblioteca desocupada, em frente existem alguns comércios e nos quarteirões do lado há dois campinhos de futebol, um parquinho e casas residenciais.

O bairro da Vila C é predominantemente residencial, contando com alguns comércios e serviços (como escolas, creches, postos saúde básica, padarias, pequenos mercados, papelarias, centros comunitários, entre outros). E também está conformado por terrenos, nos quais existem plantações, o que também é comum nos bairros adjacentes, além de conter espaços verdes, onde estão localizadas as torres de energia da Usina de Itaipu. Além disso, segundo o perfil da população de Foz do Iguaçu, disponível no site da prefeitura, os moradores do bairro são principalmente ex-trabalhadores da construção da Itaipu, seus descendentes e trabalhadores do comércio na cidade e no Paraguai.

É importante citar que parte da motivação para a realização deste trabalho decorre de uma pesquisa antecedente que também foi realizada no Colégio Estadual Paulo Freire, que será relatada mais adiante. Porém, podemos indicar que, com base nas observações e conversas realizadas durante a primeira investigação na escola, pudemos perceber interessantes questões, como um desejo dos estudantes por atividades diferentes das que estão habituados, também uma certa necessidade de ativação da biblioteca e potencialização da capacidade socializadora da literatura e, além disso, uma desobrigação da escola com relação ao incentivo à leitura literária. Essas considerações nos mobilizaram para empreender a prática de mediação de leitura literária no contraturno. Essa atividade literária, então, revelou-se como uma possibilidade importante para estudantes, professores e, como consequência, para a escola e para comunidade em geral, além de contribuir com reflexões para o campo da mediação de leitura em geral e da literária em particular.

O objetivo principal deste trabalho, então, é relatar e refletir sobre o processo de mediação de leitura literária realizado na referida escola durante o contraturno escolar com o intuito de demonstrar a prática literária da perspectiva da própria mediadora, ademais das problemáticas e dos avanços enfrentados nos momentos de negociações de ações e saberes, para tanto optou-se pela pesquisa participativa com a metodologia da etnografia, ou seja, por meio dos relatos das atividades realizadas faremos uma análise, que busca conciliar teorias sobre a leitura, a mediação e suas práticas e a recepção do leitor, dando ênfase à concepção de literatura como um direito inalienável do cidadão, como propõe Candido (1988) e a arte como possibilidade de conhecer-se, conhecendo o outro Petit (2009) (HIRSCHMAN, 2011).

## **2 DESCRIÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL PAULO FREIRE: HISTÓRIA, ENTORNO E COMUNIDADE**

O Colégio Estadual Paulo Freire está localizado no bairro Vila C Nova, que é limitado ao norte pela Hidrelétrica de Itaipu (Lago), a oeste pelo Rio Paraná, a leste pela subestação de Furnas e ao sul pelo Rio Mathias Almada. O bairro Vila C é um dos três conjuntos habitacionais criados pela Itaipu Binacional, para acomodar os funcionários da Itaipu. Segundo o histórico realizado por Rodrigo Paulo de Jesus, no artigo *Aspectos da constituição urbana de Foz do Iguaçu: experiência dos moradores do bairro Vila C (1976-2006)*, “[...] a Itaipu criou várias vilas residenciais com cerca de nove mil moradias, das quais 4.125 no lado brasileiro que era ocupada de acordo com o cargo exercido: a Vila B para engenheiros; a Vila A para funcionários com cargos técnicos e administrativos; a Vila C para trabalhadores como serventes, carpinteiros, pedreiros, etc [...]” (JESUS, 2009, p. 7). O conjunto habitacional C estava destinado aos casados e como abrigava os trabalhadores da construção civil, deveria estar mais próximo do canteiro de obras. Jesus afirma que “[...] Pela distribuição do lugar das Vilas, junto também com estética das casas e da infraestrutura geradas a elas, a Vila C tinha um caráter mais rudimentar, com os materiais com vida útil reduzida de 10 anos, além disso, estava muito próxima da Usina [...]” (JESUS, 2009).

Naquela época de construção, o conjunto habitacional tinha um ambulatório médico, e um agrupamento comunitário próprio, centros comerciais, com várias áreas de lazer. O referido artigo ainda descreve que neste bairro havia uma escola, para os “filhos dos peões”. Assim, constatamos que o bairro da Vila C sempre foi predominantemente residencial, contando com alguns comércios e serviços (como escolas, creches, postos saúde básica, padarias, pequenos mercados, papelarias, centros comunitários, entre outros). Também, o bairro é conformado por terrenos, nos quais existem plantações, algo semelhantes aos bairros adjacentes, além de ter espaços verdes, onde estão localizadas as torres de energia da Usina de Itaipu.

Segundo o documento da Prefeitura Municipal da cidade de Foz do Iguaçu, *Perfil da População de Foz do Iguaçu*, de 2003, o perfil dos moradores do

bairro, hoje, é constituído principalmente por ex-trabalhadores da construção da Itaipu, seus descendentes e trabalhadores do comércio na cidade e no Paraguai, são, portanto, trabalhadores de baixa renda conforme a vocação inicial do bairro, apesar de este bairro já não ser mais alojamento dos funcionários da Itaipu.

Neste contexto, o Colégio Estadual Paulo Freire tem 20 anos de funcionamento e atende por volta de 1.500 estudantes do ensino fundamental, do ensino médio e da educação para jovens e adultos (EJA). Este é o maior colégio do bairro. Sua comunidade escolar está conformada predominantemente por moradores do bairro da Vila C, mas também dos bairros vizinhos, como o Cidade Nova e São Sebastião. Para os estudantes que vivem nesses bairros mais distantes da escola, a prefeitura disponibiliza ônibus escolares em horários próximos à entrada e à saída dos turnos escolares. A escola funciona em três períodos.

Segundo o artigo “Questão social”, educação e violência no espaço escolar: um estudo de caso do colégio estadual Paulo Freire, de autoria da acadêmica Roseli Alves Neres, o nível de violência do bairro e conseqüentemente da escola é alto. Nos resultados de sua pesquisa, ela revela que “nas falas dos sujeitos, muitas das famílias dos alunos da referida instituição encontram-se em situações de abandono, negligência, pobreza e exclusão social, estando assim desprovidos de qualquer esfera de proteção social”. Esta realidade está refletida na arquitetura da escola, que se apresenta como um edifício típico de colégios da rede estadual, com secretaria, direção e administrativo na entrada e de onde sai um longo corredor que leva aos pátios, quadras, cantina e salas de aula, contudo, o corredor é todo separados por portões com cadeado; inclusive, no primeiro deles há a presença de um vigilante (funcionário da escola). O impacto desta configuração do edifício leva o visitante à primeira vista a recordar-se de um espaço prisional e evidentemente esta construção gera também conseqüências na subjetividade da comunidade escolar. Diante dessa norma de vigilância de fato e simbólica, os alunos não podem transitar entre esses espaços durante as aulas e a sensação de aprisionamento é naturalizada e invisibilizada no contexto geral.

A biblioteca da escola fica em um dos corredores perpendiculares e também está separada por um portão, assim sendo, o acesso não é nada convidativo e acolhedor. A sala é grande, tem quatro estantes altas com espaços

estritos entre elas, há a mesa da bibliotecária, uma mesa com relatórios de leitura, um painel com imagens de livros do Harry Potter e de Nárnia, mesas grandes e um computador.

Consideramos esta descrição significativa para também entender e justificar a escolha do colégio e a importância de se pensar sobre a mediação de leitura literária em um espaço como este. Ademais, no trabalho de Neres (2007), há a indicação de formas para superar o estado de abandono e conseqüente violência e entre elas está:

“[...] a necessidade da escola se tornar mais democrática, pluralista, convidando os atores da comunidade para que juntos desenvolvam uma leitura crítica da realidade e da conjuntura atual em que se encontram os alunos para que estabelecem propostas reflexivas sobre as ações educativas e seus resultados, para que se tenha como foco principal de debate a prioridade absoluta e a garantia efetiva dos direitos da criança e do adolescente [...]” (NERES, 2007)

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para refletirmos acerca da mediação de leitura literária e suas definições e práticas, fez-se necessário observar as práticas presentes da escola e a partir desse diagnóstico propor atividades que dialoguem ou alterem as já desenvolvidas. Contudo, para intervir de forma respeitosa, significativa e fundamentada, é necessário fazer uma breve revisão bibliográfica sobre como se define e desenvolvem-se as mediações de leitura em sua perspectiva teórica.

Assim sendo, entre as atividades de mediação de leitura que já estavam presentes na realidade dessa escola e que avaliamos como positivas, está a reserva de um tempo da semana para a leitura silenciosa associada a uma atividade pedagógica de acompanhamento, “[...] ainda que sem comprometer a leitura livre e prazerosa [...]” (COSSON, p. 100). Podemos observar que associada à leitura silenciosa está a definição de um tempo em especial para a leitura literária, no qual ela é valorizada, e que de forma ideal seria como diz Bueno, uma leitura transformada em experiência “[...] singular, específica. [...]” (p. 68), mas que devido ao espaço de tempo que a professora dispõe parecer ser muito curto para ensinar todos os conteúdos, não *“ralentiza la marcha del mundo”* (BUENO, p. 68) e acaba por não conseguir proporcionar muita distância entre as atividades cotidianas da escola e a atividade de leitura literária.

Nesta prática, pudemos observar uma das primeiras tensões entre o espaço escolar e aquele que entendemos como próprio à mediação de leitura literária, como pretendemos demonstrar. Decorrente da prática proposta pela docente, que se encontra em um espaço tensionado entre o que acredita e o que o currículo determina, a professora insiste, já que acredita, como propõe Perrone-Moisés, que “[...] quanto mais o aluno ler, mais será capaz de organizar seu próprio texto. [...]” (PERRONE-MOISÉS, p. 22). Neste processo a professora diz perceber com facilidade o avanço de seus alunos. Também, durante nossa observação, identificamos a auto-estima elevada dos alunos quando falam de suas leituras e o quanto isso parece ter ajudado à alunos repetentes, em seu processo de recuperação, como informado pela professora durante a visita.

Essa característica corrobora a fala de Perrone-Moisés que diz que “[...] quando o leitor dispõe de uma capacidade de leitura que não é inata mas adquirida, dá prazer e auto-estima (e a função do professor é exatamente a de demonstrá-lo).” (PERRONE-MOISÉS, p. 28). Vale destacar aqui que embora Moisés não mencione o papel do mediador claramente, quando ela propõe a leitura adquirida está indicando uma relação que vai do livro – mediador – leitor. É importante ressaltar, que a questão de uma leitura aprendida e do ensino da leitura não serão fundamentais para esta investigação, contudo percebe-se que esta é a prática própria da escola e que revela uma dada perspectiva de educação.

Por outro lado, também percebemos nessa escola a falta da leitura em voz alta sendo, como diz Chartier, destinada a “[...] cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade - a intimidade familiar, a convivência mundana, [...]” (CHARTIER, apud. COSSON, p. 103). Prática que além de socializar a informação, pode dar a conhecer um texto e ajuda a “[...] entender melhor o texto lido. [...]” (COSSON, p. 104). Também, a leitura em voz alta é uma possibilidade de negociação de sentidos e experiências de leitura. Ela pode ser entendida como ocasião para perguntar sobre as dificuldades de compreensão do texto lido, mas também como lugar para perguntar-se sobre a vida, sobre o mundo. Pode ser um momento para explorar as perguntas surgidas conjuntamente, reforçá-las, comentá-las, rechaça-las, e aos poucos refletir sobre as perspectivas, os sonhos, os desejos de cada um que faz parte deste grupo. Porém, é pertinente perguntarmos se haveria espaço na escola para esta forma de mediação de leitura literária, pensando que essa prática não estaria destinada a fins pedagógicos.

Outro aspecto relevante, é que a mediação de leitura realizada em sala é composta de uma seleção dos textos feita pela professora, porque ela notou que os estudantes abandonaram as leituras, quando o ideal segundo Cosson é que “[...] os alunos devem poder escolher o que querem ler, como também poder abandonar a leitura no meio do caminho ou reler um livro que lhes interessa particularmente.” (COSSON, p. 99). Portanto, seria interessante que houvesse espaço para uma leitura menos compromissada com atividades pedagógicas e mais preocupada em desenvolver o prazer e a convivência com a leitura nos estudantes.

No mesmo sentido, iniciar uma atividade de mediação de leitura desligada de obrigações escolares, do recebimento de notas e avaliações, é uma limitação que a professora não pode ultrapassar, já outro mediador num momento extraclasse poderia empreender. Michele Petit cita em seus relatos as percepções dos estudantes que apenas entravam em contato com a literatura através de tarefas e dentro das instituições escolares e percebe que “[...] esses jovens não sentiam carinho pela escola e [...] frequentemente contavam que a escola os havia desestimulado a ler [...]” (PETIT, 2009, p. 154), e ainda assoma que existem estudos sociológicos que afirmam que “[...] no ensino médio, sobretudo, quando a postura do leitor diante do livro deve ser mais distanciada [...] muitos jovens perdem o gosto por ler. [...]” (PETIT, 2009, p. 155). Por isso é importante buscar colocar o estudante em contato com a literatura em espaços em que ele não recebe este título, já que observamos que de fato há, de certa maneira, um cabo de forças entre o que se entende por leitura escolar para aprendizagem de conteúdos e a leitura como forma de descoberta sobre si e sobre o outro.

Pareceria possível, inicialmente, a conciliação entre estes universos a primeira vista díspares, visto que:

Durante mucho tiempo la tarea de la escuela en el ámbito de la lectura estuvo orientada hacia el aprendizaje del código escrito (Colomer, 2004) y hacia la ‘admiración y veneración’ de la literatura clásica (Rouxel, 1996) mediante el estudio de sus textos en una perspectiva histórica. El contacto de los alumnos con las obras quedaba pues, mediatizado por objetivos más relacionados con la retórica o la historiografía que con la construcción de una experiencia personal de lectura literaria. (MUNITA, 2014, p. 31)

Seguindo a argumentação, Felipe Munita (2014), ele citando novamente Colomer, alerta para o fato de que nas últimas décadas está havendo uma maior consciência sobre a indissolubilidade do “*uso y fruición*” nas práticas de

leitura na escola. No entanto, em princípio, os momentos observados na escola não revelavam essa proposição.

Ainda, um outro aspecto que poderíamos abordar por meio de atividades de mediação de leitura no contraturno, entendida neste caso como um proposta desescolarizada nos termos proposto por Bombini (2008), é o uso da biblioteca, que está separada do espaço de convívio dos alunos durante o período de aulas, o que esculpe uma barreira simbólica que diminui o acesso dos estudantes aos livros que estão lá a maior parte do dia.

É importante lembrar que a leitura “[...] também é influenciada por um contexto mais amplo, [por] um ambiente que convida ou desestimula a aproximar-se dos livros. [...]” (PETIT, 2009, p. 148), e nesse caso, é certo que afasta e desestimula a leitura e que a gestão do espaço da biblioteca se baseia na “[...] ideia de que o usuário era autônomo, enquanto que a biblioteca existe para que ele construa sua autonomia. [...]” (PETIT, 2009, p. 167). Esse pressuposto não reflete o que é a realidade, principalmente em espaços escolares periféricos, onde o acesso e a apropriação de bens culturais é restrito e pouco incentivado. Entendemos, como Bajour e Bombini, que a biblioteca deveria ser um espaço acolhedor:

*[...] los requerimientos deseables para que una biblioteca se ponga en movimiento son una herramienta importante para tener como marco pero no alcanzan para que la biblioteca se transforme en un espacio vivo, usado, hospitalario. Los componentes prioritarios pueden estar y sin embargo no garantizar un vínculo fértil entre la biblioteca y las necesidades de quienes protagonizan la vida escolar de cada institución. (Bajour y Bombini, apud Alvarez y Castrillón, 2013, p. 21)*

Essa barreira presente fisicamente na escola também pode ser o reflexo do que diz Antonio Candido sobre o acesso aos bens culturais em sociedades estratificadas, porque “[...] só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, [...]” (CANDIDO, p. 186) simbólicas e materiais. No entanto, em um bairro como o em que a escola de que falamos está localizada não há nenhuma biblioteca pública ou comunitária, apenas a escola forma um refúgio que oferece acesso a esses bens culturais. Assim, é necessário desenvolver atividades no ambiente escolar que demonstrem outras possibilidades de aproximação à literatura, como pode ser a mediação de leitura no contraturno realizada por um mediador vinculado ou não a escola.

Considerando que, convencer a direção da escola a mudar a lógica de acesso dos espaços seria um empreendimento bastante complexo, realizar

atividades de mediação de leitura que ocupem o espaço da biblioteca, convidando estudantes de um período a comparecerem no contraturno é uma forma simples de indicar um caminho de acesso dos bens que lhes são de direito e de tentar mudar a relação da escola com a literatura e a leitura. Pensamos então que as intervenções nos espaços escolares regidos por normas e costumes devem ser realizadas nos espaços oferecidos (permitidos) por menores que eles sejam e demonstraremos que essas negociações não são fáceis.

Além disso, a presença de outros sujeitos, como um líder comunitário, também pode ser bastante interessante para garantir a prática da leitura literária, e demais atividades culturais, como ambiente propício para as negociações de sentidos e saberes. Citando Petit novamente, ela comenta que “[...] Nos bairros urbanos marginalizados, muitos jovens falaram da importância decisiva que teve para eles uma relação personalizada com algum mediador, mesmo que efêmera. [...]” (PETIT, 2009, p. 162), e esses contatos significativos acontecem quando o foco deixa de estar em ensinar a leitura ou características de um gênero literário e passa-se a estar direcionado às pessoas e suas subjetividades na prática de produção de sentidos compartilhados. Dentro do contexto que apresentamos, é importante sublinhar a relevância do mediador de leitura e da realização da prática da mediação de leitura, principalmente considerando a distância que existe entre os estudantes da escola pública e a leitura literária dita não escolarizada ou desescolarizada.

Destacamos também que é um exemplo solitário nesse espaço a professora que conhecemos e que tenta incentivar a leitura, mesmo que o faça com todos os obstáculos existentes por conta das condições que dispõe, condição de fragilidade desde a carga de conteúdo/horária em que pode agir, até a arquitetura que coloca uma grade de ferro entre estudantes e o espaço destinado à leitura e quando é possível vencer todas as barreiras de acesso à biblioteca, depara-se com um ambiente cinza e com funcionários pouco receptivos. Mesmo assim, ela conseguiu iniciar uma, mesmo que breve, aproximação dos seus estudantes com os livros através da mediação de leitura, demonstrando que como diz Michèle Petit:

[...] 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 ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos do seu percurso. (PETIT, 2009, p. 148)

Na mesma direção, é pertinente observar e desenvolver atividades em que se consideram as pessoas, suas subjetividades e suas vozes antes de tratar o objeto literário como material pedagógico. Por meio de tais aproximações, costumam aparecer práticas de mediação diferentes que podem ser desenvolvidas para indicar caminhos para o mundo literário e suas expressões de cultura, como “[...] clubes de leitura, ateliês de escrita, atividades teatrais [...]” (PETIT, 2009, p. 173). Essas atividades são importantes de realizar, porque “[...] quando se viveu sempre em um mesmo universo de horizontes estreitos, é difícil imaginar que exista outra coisa. Ou quando se sabe que existe outra coisa, imaginar que se tenha o direito de almejar isso. [...]” (PETIT, 2009, p. 179). Também, constitui-se fundamental entender o acesso ao livro literário e à imaginação como possibilidades de criar novas soluções para os seus territórios, com uma visão compartilhada e democrática. Nosso trabalho de pesquisa-ação, como mediadora de leitura, se inscreve nesta perspectiva teórico-metodológica de ação sobre o espaço estudado, não apenas como objeto de estudo, mas, sobretudo, com fins participativos e de intervenção, para que se gerem, mesmo que pequenos, impactos sociais.

#### **4 METODOLOGIA**

Consideramos neste trabalho que para abordar a questão da mediação de leitura num espaço de educação pública, mais interessante que apenas observar e analisar um caso pré-existente, seria propor e desenvolver atividades em uma escola, na qual não existissem ações semelhantes, pois favoreceria o meio com a prática, além de nos beneficiarmos como pesquisadora e profissional da área de Letras, Artes e Mediação Cultural. Portanto, o método do trabalho é o da pesquisa-ação, que desenvolve ações em conjunto à pesquisa. Além disso, para efetivarmos uma forma de registrar os dados encontrados nesse universo das mediações, utilizamos o método da etnografia, no qual tomamos a liberdade de escrever em primeira pessoa. Por último, as análises dos dados coletados serão fundamentadas pelo referencial teórico já apresentado em que se discutem a prática da mediação de leitura e o direito à literatura.

Parece-nos, contudo, válido pensarmos sobre os dois métodos de investigação propostos em nosso trabalho de campo. Primeiramente, entendemos que a pesquisa-ação:

[...] pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. [...] (CASTRO, p. 2)

Desta forma, a pesquisa-ação consiste na constante reavaliação das práticas, utilizando diversas técnicas de investigação que possam indicar qual ação deve ser tomada para aprimorar a prática e consequentes resultados de pesquisa. Ela se diferencia de uma pesquisa científica típica principalmente por seis pontos: 1) a intervenção limitada que causa impacto num espaço; 2) a adequação de metodologias de pesquisa no processo da investigação; 3) o planejamento e replanejamento conforme os acontecimentos inesperados da prática; 4) a prática continuada da pesquisa sem recortes por agendas; 5) o foco na compreensão dos problemas ao invés de nas soluções e 6) por incluir todos que participam da pesquisa em seu desenvolvimento. Além disso:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p. 182)

Nosso trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação em especial, porque nesse método o pesquisador se dispõe a ser um mediador entre a comunidade e os métodos de ação, e juntos passam a visualizar novas saídas diante de supostas limitações, além de se dispor a estar em constante reflexão e monitoramento da ética e da eficácia da pesquisa e das ações. Ademais, porque se espera como resultado da pesquisa-ação a melhora da própria prática da pesquisa, além de aperfeiçoamento na compreensão do trabalho de campo e das necessidades da comunidade envolvida, gerando possibilidades de significativas na produção de conhecimento e na experiência prática desenvolvida.

O método escolhido também se justifica graças ao objetivo deste trabalho, que é o de acompanhar o percurso pessoal de um mediador de leitura literária no espaço da educação pública de nível fundamental. Portanto, este método se alinha com o nosso trabalho que visa gerar contribuição para a teoria e para a prática da mediação de leitura literária na região de Foz do Iguaçu e em específico

na escola que desenvolvemos a atividade no bairro da Vila C nova. Com o método da pesquisa-ação, que pressupõe constante reavaliação da prática, podemos adequar a forma de inserção das ações de mediação de leitura no colégio e adaptá-las conforme elas são desenvolvidas ao longo do processo, propiciando o melhor impacto possível de cada ação executada e da pesquisa como um todo.

Outro método utilizado é o da investigação etnográfica, que é uma expressão que de acordo com López, “[...] vem sendo utilizada como sinônimo de investigação qualitativa, trabalho de campo, observação antropológica, etc.” (LÓPEZ, 1999, p. 46), o que significa, nessa investigação, que vamos a um espaço com certa frequência, observamos e/ou interagimos com sua comunidade, tentando compreender os processos sociais e culturais que vivenciamos, enquanto registramos o que foi observado, de forma escrita, para formar um relato, que pode ou não ser interpretado posteriormente em relação com conteúdos teóricos externos à observação.

O método etnográfico tem como fim registrar os dados provenientes de uma relação entre os sujeitos pesquisador e pesquisado, dessa forma, registra práticas e impressões que podem provir a partir da voz do pesquisador ou daqueles envolvidos com a pesquisa. Esse método nos parece ideal em associação com a pesquisa-ação, porque registra e inclui em seu registro percepções diversas - se assim o fizer o relator -, o que é significativo, porque pode ser um banco de informações e perspectivas a serem consultados nos momentos de reflexão sobre a prática e que auxilia nas decisões que levem à mudanças no andamento do projeto, e, também, porque facilita a análise geral subsequente ao ciclo da pesquisa, colaborando para um entendimento de todo processo em suas etapas: planejamento, desenvolvimento e análise.

Também, como o espaço investigado é uma escola e nosso foco são as relações de mediação de um tema de ensino escolar, a literatura, a metodologia utilizada é mais especificamente a da antropologia educacional, que:

[...] Não só estuda os aspectos culturais da educação senão que estuda os outros aspectos como a linguagem, **os sistemas simbólicos mediante transmissão, manutenção e transformação cultural, a inter-relação e participação através dos processos culturais nos cenários educativos** e os sistemas de avaliação educativa. (LÓPEZ, 1999, p. 46, grifos nossos)

Nesse sentido, é igualmente importante considerar que as pesquisas que se baseiam em observações de situações sociais, em especial os estudos que

se preocupam em examinar os espaços e práticas educacionais, costumam ser muito questionados:

*La investigación educativa es problemática por múltiples razones: los gobiernos sospechan de ella, el mundo académico la ve con desconfianza, se le considera "inadecuadamente teorizada". Los maestros, según se nos dice, la desechan abiertamente porque no la consideran importante. [...]* (SARLAND, 2003, p. 17)

Contudo, entendemos que, apesar das desconfianças que tem como fundamento o rigor e o resultado da pesquisa, ela, mesmo que pequena e inicial, pode ser um primeiro passo para uma reflexão mais ampla e efetiva. Compreendemos ainda que as pesquisa-ações demandam um longo período de intervenção e reflexão constante e nosso trabalho de conclusão de curso é apenas uma experiência relatada. Além disso, essa investigação procura realizar a análise dos relatos, colocando-os em relação com uma certa variedade de teorias que refletem a questão da leitura literária no espaço escolar, a relação dos sujeitos com a literatura e questões sobre a literatura e a biblioteca como propiciadores de vínculos sociais mais amplos e significativos. Assim, talvez a contribuição de nossa investigação esteja justamente em demonstrar os modos de fazer, as dificuldades e as conquistas no processo de mediação de leitura de um agente externo ao espaço escolar.

Com base nesses métodos, o trabalho proposto se desenha da seguinte maneira: contato e negociações com a escola, planejamento inicial das atividades de mediação de leitura para os estudantes do sexto ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Paulo Freire, bairro Vila C Nova, Foz do Iguaçu; proposição da realização de atividades de mediação de leitura literária com estudantes no contraturno à coordenadoria pedagógica da escola; divulgação das atividades; reflexão conjunta com os estudantes sobre a forma que o projeto acontece em todos os encontros; execução de um diário de registros ao longo dos ciclos, com especial atenção ao que concerne à relação dos participantes com a literatura; estudo sobre a temática da mediação de leitura literária e de outras bibliografias que forem consideradas relevantes ao longo do processo; análise do projeto de mediação de leitura como um todo ao final e, por fim, a descrição do resultados obtidos ao longo do processo, que inclui um relato sucinto, discussões teóricas e observações conclusivas.

## 5 RELATOS

Os relatos serão apresentados em primeira pessoa, visando valorizar a perspectiva subjetiva da mediadora, pois nosso objetivo é apresentar trabalho como a experiência da mediadora pode contribuir com as reflexões sobre a prática de leitura literária no espaço escolar. As narrações, por isso, revelam, a experiência desde o primeiro contato com a escola, para realizar uma pesquisa anterior, depois seguindo a um momento intermediário, mais burocrático e extenso em tempo, que serviu para conseguir permissão para realizar a ação, mas também para perceber algumas dinâmicas particulares à escola, e, por fim, tratamos sobre a atividade de mediação de leitura em si, como ela se desenvolveu e como os participantes reagiram<sup>1</sup>.

A opção por um relato detalhado desde a etapa inicial que não versa especificamente sobre a mediação de leitura literária se dá graças ao intuito de mostrar os passos para um diálogo e intervenção no espaço escolar, para tanto vale a ressalva sobre o que consideramos espaço escolar de leitura em contraposição ao espaço de leitura literária como propõe Bombini (2008), entre outros como Gloria Fernandez (2006), Michele Petit (2009; 2015), Charles Sarland (2003), Sarah Hirschman (2011), Cecilia Bajour (2012), entre outros.

### 5.1 PRIMEIRO CONTATO

O primeiro contato na escola foi desenvolvido como uma investigação proposta pela disciplina Literatura e Ensino, oferecida na UNILA. Naquela oportunidade, foi proposta a questão “Onde está a literatura na escola?”. Para respondê-la, fui até o Colégio Estadual Paulo Freire. Inicialmente, houve visitas à escola onde buscava conhecer algum professor que trabalhasse com leitura literária na escola. Nas primeiras tentativas, as pedagogas da escola sempre indicavam algum professor de português, mas que frequentemente estavam ausentes. Quando consegui encontrar uma professora que destinava uma aula semanal à leitura literária silenciosa houve a interação com uma classe vespertina, do turno regular, do sexto ano do ensino fundamental.

---

1 As identidades das pessoas citadas serão preservadas.

Durante o encontro com esse grupo, aproximadamente 20 estudantes de 12 anos e a professora, observei silenciosamente a sala. A professora explicou que faz uma seleção de livros curtos, porque percebeu que quando os alunos pegavam livros maiores, às vezes os abandonam. Ela leva os livros em uma caixa para a sala de aula, eles juntam algumas mesas juntas em frente à lousa e nelas expõem os livros com as capas para cima. Os estudantes podiam ir buscar o que estavam lendo anteriormente ou pegar um novo livro. Em seguida, cada um com seu livro se senta e lê individualmente. A professora, após determinada quantidade de dias, em que espera que tenham terminado suas leituras, pede que os estudantes escrevam um pequeno relatório, citando o nome do livro, autor, os personagens principais e um resumo da narrativa.

Depois de algum tempo fiz perguntas à professora e conversei com a classe, levantando questões sobre a leitura e a literatura. Foi perceptível a importância da leitura literária para a autoestima dos estudantes pela forma como demonstravam orgulho de dizer a quantidade de livros que haviam lido ou quantas páginas tinham. Da mesma forma, parecia ser importante para a professora que falava sobre a melhora do amadurecimento escolar dos estudantes que participaram no projeto e mesmo de outros estudantes que eram repetentes e com a ajuda da leitura conseguiram continuar os estudos. Porém, também foram comunicadas, pelos alunos e pela professora, dificuldades e insatisfações com a forma que essa prática de leitura acontece.

Da parte da professora, ela conta que o descontentamento provém da sobrecarga que sente por precisar encaixar conteúdos do ensino da língua portuguesa e do ensino da literatura numa carga horária restrita, além de ao mesmo tempo precisar incentivar a prática da leitura em seus alunos para poder trabalhar conteúdos didáticos com mais eficiência. Ela também comenta que antes, quando havia aulas de literatura incluídas na carga horária escolar, era possível trabalhar melhor os conteúdos que agora precisa aglutinar nas aulas de português.

Essa relação, do professor de português como responsável pela capacidade leitora dos estudantes, é expressa pela professora, mas também foi externada pela equipe administrativa quando procurei saber a respeito da literatura na escola. Sendo assim, com a combinação das disciplinas, ou com a extinção das aulas de literatura na escola pública, parece que a preocupação com a questão da leitura é restrita apenas a alguns profissionais, ao invés de ser um tópico

fundamental trabalhado pela escola com foco particular e interdisciplinar, já que a compreensão de texto é um requisito básico para os estudantes terem bons aproveitamentos nas demais disciplinas.

Além disso, também podemos considerar que essa fusão das disciplinas de literatura e de português funciona como um obstáculo estabelecido pela estrutura escolar, que “[...] impone coacciones curriculares, financieras, organizativas y lo que podríamos llamar sociopolíticas al maestro. [...]” (SARLAND, 2003, p. 31), sobrecarregando profissionais que, em consequência, terão suas habilidades desestimuladas pelo cansaço e pela falta de apoio da instituição.

Já os aborrecimentos noticiados pelos estudantes, parecem decorrentes do desprazer que tem em ler silenciosamente e ao mesmo tempo - eles disseram ter dificuldades em se concentrar na leitura por estarem em um ambiente com outras pessoas que conversam e fazem barulhos - e por isso, quando leem, preferem fazê-lo em casa sozinhos. Partindo disso, é possível compreender que os alunos têm a ideia da leitura como processo solitário, uma visão do leitor como alguém que precisa estar separado dos demais, em um espaço silencioso, e por isso reclamam da dificuldade de ler quando alguém fala por perto, mesmo que não falem diretamente com ele.

Além disso, podemos observar que esses estudantes leitores não desenvolvem uma importante parte da relação com a literatura, que é a socialização. Exemplo disso é que havia alunos na classe que leram os mesmos livros, que inclusive não foram pedidos pela professora, mas nunca conversaram sobre as obras entre si, o que também reflete a concepção da leitura solitária e do leitor solitário.

Associando esses pontos, podemos levar em conta que “[...] la mente es un logro sociocultural en cuya constitución operan las experiencias relacionadas con las formas de representación que los sujetos han tenido la oportunidad de frecuentar. [...]” (FERNANDEZ, 2006, p. 42). Assim, é possível supor que as experiências e as representações de leitura a que essas crianças foram expostas corroboram as ideias que possuem do sujeito leitor e do ato da leitura solitários. Portanto, colocá-los em situações em que a leitura é compartilhada e em que o leitor se expressa e cria sentido além de absorver conteúdo, é significativo para que desenvolvam outras perspectivas sobre o tema e para que, se assim desejarem, também para que modifiquem suas práticas.

De forma similar, havia alunos que relataram ter um sentimento de vergonha ao fazerem leituras ou ao contar algo em voz alta para os demais - aqui é interessante notar que eles explicavam essa timidez em voz alta, por isso é possível compreender que o embaraço surge quando a socialização envolve algo além da fala espontânea, como acontece ao contarem suas leituras. Sobre isso, a professora explicou que considera os alunos muito jovens para realizarem apresentações orais sobre suas leituras, portanto, só requisita pequenos relatórios escritos.

Aqui se pode perceber que o compartilhamento de leituras é entendido apenas como formalidade, não como parte significativa do desenvolvimento do sujeito leitor e do grupo com que partilha o seu tempo e espaço. Além disso, a professora não parece propor aos estudantes que discutam as ideias, conflitos, sensações e sentidos transmitidos pelos textos durante seus relatórios. Sem o incentivo à socialização da leitura e à reflexão sobre os textos lidos, seja escrevendo ou falando a respeito, a ideia de leitura prazerosa que se sugere é um pouco mais passiva do que poderia ser. Entendemos que a socialização insere o leitor em um comunidade de leitura que pode favorecer o pertencimento e a abertura para a escuta do outro.

Visto por esse lado, é possível que os leitores inexperientes, por não conversarem ou refletirem sobre os livros, recebam apenas os sentidos expressos pelo autor, sem buscar desenvolver outra parte significativa da leitura que é a apropriação do texto e a composição do sentido em conjunto. Além do que, a falta desse incentivo também poderia indicar aos estudantes que a leitura prazerosa é uma que não exige reflexão, enquanto que aquelas que requisitam exercício claro de raciocínio ou verificação da compreensão são apenas as leituras obrigatórias com objetivos conteudistas. Sendo assim, é importante demonstrar, tanto para os estudantes quanto para os professores, que a ideia de uma leitura literária prazerosa também está associada à noção de uma leitura enriquecedora, não por “iluminar e elevar” (CANDIDO, 1988), mas por colocar o leitor em contato com diferentes realidades e pensamentos. Sendo assim:

*[...] Nuestra posición, se bien ligada a la idea de placer, no deja de advertir que la literatura nos propone ampliar el mundo, atender a verdades alternativas, acceder a múltiples voces de culturas desconocidas, y, sobre la base de su diversidad discursiva, nos convoca a participar de sus claves, no desde la ortodoxia, sino desde la distancia y la reflexión que supone la desautomatización de la percepción [...] (SHKLOVSKY, apud. FERNÁNDEZ, 2006, p. 41)*

Da mesma forma, participar de leituras em conjunto com outras pessoas nos coloca em relação com diferentes interpretações e experiências, alargando ainda mais o processo de ler e de refletir sobre o que foi lido.

Nesse mesmo sentido, outra questão interessante que aborda a questão da socialização, foi que ao conversar com grupos menores de estudantes, 4 meninas, em especial, elas diziam gostar de estar na escola por essa ser uma opção melhor do que passar o dia todo fechadas em casa sem ter nenhuma ocupação agradável a realizar. Esses comentários ressaltam o vazio de atividades culturais e de lazer que existe na região (assim como em outras regiões periféricas), que é ainda maior com relação às atividades que visam desenvolver ou apresentar formas de arte ou outras atividades que não sejam esportivas. Nesse sentido, ações que provoquem os sentidos intelectuais e criativos das crianças e jovens são restritos ao espaço escolar, no turno regular. As propostas de Neres (2007) corrobora a perspectiva apresentada, ou seja, que a comunidade tenha possibilidades de trocas e ações conjuntas.

Ainda, é interessante notar que a biblioteca dessa escola é utilizada de forma bastante passiva, isto é, não são realizadas atividades de mediação de leitura e nem a biblioteca busca realizar alguma forma de intervenção ou comunicação do lado de fora de suas paredes para atrair os estudantes. O espaço dessa biblioteca é uma sala grande, com quatro estantes altas com espaços estreitos entre elas, há a mesa da bibliotecária, uma mesa com relatórios de leitura, como já descrito. Quando encontramos estudantes em horário de aula na biblioteca, em geral, eles estão realizando algum trabalho como a confecção de cartazes, para os quais precisam das grandes mesas para trabalhar. Da mesma forma, quando encontramos moradores da comunidade, eles estão ali apenas para tirar cópias ou fazer impressões. Fora isso, ao olhar os cartões de empréstimo dos livros, percebemos que quase todos pertencem ao sexto ano, exatamente a classe em que a professora incentiva a leitura.

Outro ponto relevante, foi que, quando perguntei se havia alguma atividade de mediação de leitura na biblioteca, as pessoas que trabalham no espaço disseram que os jovens não leem mais ou que haviam recém-chegado àquela função. De uma forma ou de outra, eximiam-se de responsabilidade sobre a leitura, como se estivessem ali apenas para realizar atividades administrativas ou organizar os livros e os empréstimos, o que transparece a ideia de que não se comprometem

com os estudantes e sua relação com a leitura, que, como dissemos antes, parece recair apenas sobre os professores de português.

Além disso, como já descrito, é curiosa a arquitetura da escola, nela as salas de aula são separadas por um portão de ferro da biblioteca e da área administrativa. Por esse portão os alunos só passam ao entrar ou sair das aulas, o que podemos supor que diminui a chance de eles irem até ela espontaneamente.

Com base nessas informações, cabe uma reflexão sobre o papel da biblioteca. Ao encontrarmos um espaço que é predominantemente utilizado como copiadora ou como sala multiuso, poderíamos pensar que o acervo é reduzido e um pouco pobre, o que não é o caso nessa escola, que apesar de não ser uma grande biblioteca, é maior do que o encontrado em muitos locais (quando encontrado!). Assim, a questão do uso da biblioteca pode estar mais relacionada com a necessidade de ativação do espaço por pessoas interessadas em realizar projetos do que pelo espaço em si, conforme nos indicam Bajour e Bombini (2013).

Como já foi dito, a ideia da biblioteca preparada para um frequentador autônomo é bastante questionável, ainda mais no caso de uma biblioteca escolar, onde julgamos que deveriam ser estimuladas e ensinadas práticas de autossuficiência, não onde essa seria uma característica pressuposta. É nesse sentido que podemos considerar o que diz Petit sobre os bibliotecários e os mediadores culturais:

*[...] Los bibliotecarios, los mediadores culturales, no sólo son técnicos de la información, también son facilitadores hacia aquella otra región en la que se vive de manera poética y en la que los pensamientos empiezan a fabricarse, con una vivacidad, una inventiva, particulares. [...]* (PETIT, 2015, p. 17)

E é nessa mesma direção que se espera que os estudantes cheguem aos espaços escolares, cedo ou tarde, a reflexão de que “[...] *si se quiere que la gente entre a la biblioteca, es necesario que los bibliotecarios sepan salir de ella.*” (PETIT, 2015, p. 20). Ao sair da biblioteca, fazendo um movimento de convite à comunidade e aos estudantes é que se transforma o espaço, tornando prédios onde se depositam e arquivam livros em lugares de contato entre culturas, pessoas, discursos e posturas, e se “[...] As bibliotecas também estão qualificadas para contribuir para uma mudança de atitude em relação à leitura. [...]” (PETIT, 2009, p. 11), também podem fazer com que as atitudes em relação ao seu espaço se transformem.

Tão importante quanto fazer crescer o interesse dos frequentadores pela biblioteca e nos itens que ele abriga, é “[...] *liberar en cada bibliotecario, en cada lugar, el gusto por cultivar la atención, la curiosidad, y el poder de soñar, de crear, de imaginar.*” (PETIT, 2015, p. 9), de maneira que os responsáveis pelas bibliotecas também despertem interesse nas pessoas que fazem parte da sua comunidade e tenham igual desejo de que essas pessoas estejam circulando, lendo e se relacionando na biblioteca.

Logo, “[...] *la importancia de la hospitalidad de los bibliotecarios, de la atención calurosa y delicada, de la disponibilidad, sobre todo con las personas inicialmente alejadas de la cultura escrita. [...]*” (PETIT, 2015, p. 9). Se os funcionários que trabalham na biblioteca passam a se comportar de forma receptiva e acolhedora, reconhecendo o valor que oferecem e que esse valor só é real a partir do momento em que as pessoas se apropriam do que o lugar contém, a pessoa que frequenta tem a chance de “[...] *ser co-autora de lo que se propone en las bibliotecas, productora de contenidos. [...]*” (PETIT, 2015, p. 9).

Além disso, se as bibliotecas escolares também se conformarem em lugares de socialização, uma das funções dos livros é potencializada, porque:

[...] *Los libros que los niños toman prestados les permiten trazar físicamente una relación entre la biblioteca y la casa, luego, ser un objeto de intercambio entre hermanos y hermanas, [...] también entre generaciones, con los adultos presentes en la casa. Por tener esos objetos en su corazón, las bibliotecas tendrían una vocación particular de ser el lugar de los vínculos, [...]* (PETIT, 2015, p. 16)

Assim, com a biblioteca estimulando o estreitamento de vínculos com a família, por meio da leitura compartilhada, poderia criar maior intimidade com a escola e com outras formas de aprendizagem e troca de saberes que os filhos recebem, sendo mais presentes na vida escolar e na transmissão de conhecimento. Conseqüentemente, essa biblioteca teria a capacidade de criar vínculos mais fortes não só entre as famílias, como também entre as famílias e a escola, fortalecendo a comunidade.

Com esse efeito, a biblioteca se concretiza como “[...] un espacio de reconocimiento de saberes y de potenciación de posibilidades *dormidas en la comunidad y en los individuos [...]*” (PETIT, 2015, p. 9), que se despertados podem tornar o espaço ainda mais rico e proveitoso do que era anteriormente, causando impacto equivalente nas relações da comunidade. Além disso, ainda é possível que,

com a comunidade integrada e com o fortalecimento das relações e esclarecimento das demandas da população, as bibliotecas desenvolvam seu potencial como “[...] *lugar por excelência donde inventar mediaciones cruzando varias artes, o artes y ciencias, en cooperaci3n con otras instituciones y asociaciones.*” (PETIT, 2015, p. 11). Portanto, expandindo as relações com outras instituições e fortalecendo relações cada vez mais amplas e diversas.

A partir desses relatos e dessas reflexões, surgiu o desejo de desenvolver atividades de mediação de leitura no contraturno deste colégio estadual, como um estímulo à ocupação do espaço da biblioteca e à fruição da literatura no espaço escolar. Considerando que as atividades desenvolvidas no contraturno não possuem as mesmas limitações que existem em classe, como a necessidade de transmitir um conteúdo predeterminado e o grande número de estudantes, seria possível, então, dedicar atenção especial aos aspectos da socialização da leitura, além de favorecer a aproximação dos alunos com a leitura literária e a prática de ocupação de espaços destinados à comunidade. Além disso, a ação também pode servir como demonstração aos responsáveis do espaço escolar, e aos próprios estudantes, de que é possível realizar ações independentes do que é sugerido pelo currículo escolar.

## 5.2 SEGUNDO CONTATO: BUROCRACIA

Assim que um primeiro planejamento dos encontros de mediação de leitura estava pronto, busquei a escola para conseguir autorização para realizar a atividade. Primeiro, conversei com as pedagogas responsáveis pela escola para explicar a ideia do projeto, pedir sugestões e orientações para poder desenvolver a mediação de leitura. As pedagogas disseram que era necessário conversar com algum dos professores de português e pedir uma das aulas para a atividade. No entanto, a ideia inicial era desenvolver a experiência no contraturno das classes de sexto ano. Com essa informação reafirmada, as pedagogas me pediram para retornar em outro dia para falar com a diretora da escola a respeito.

Depois de alguns desencontros, encontrei a diretora da escola e expliquei a ideia do grupo de mediação de leitura, ela retomou a ideia das pedagogas sobre ocupar uma das aulas dos professores de português para desenvolver a atividade. Quando reforcei o ponto de trabalhar no contraturno, a

primeira reação da diretora foi negar, dizendo que anteriormente havia um programa do governo que visava fazer grupos de mediação de leitura na escola, mas que não surtia efeito, porque apareciam poucos estudantes, entorno de 5 crianças, ou apareciam apenas os estudantes que “vão para fazer bagunça” e que por isso não se fazia mais esse tipo de trabalho na escola, apenas o de reforço escolar tinha continuidade.

A minha reação a essa afirmação foi um tanto de surpresa e um tanto de desânimo, porque o projeto que estava propondo supunha que ter menos estudantes seria mais produtivo do que ter uma grande quantidade. No entanto, como a escola comporta mais de mil alunos foi compreensível a perspectiva da diretora. Em todo caso, retomei que não era um problema desenvolver a atividade com poucos estudantes e que poderíamos ao menos tentar realizar os trabalhos para observar os resultados.

Com a insistência, a diretora mudou um pouco a postura, disse que adorava leitura e que poderia haver abertura, mas antes eu precisaria apresentar o projeto aos professores, então me pediu para voltar em determinada data no meio do recesso escolar, onde todos os professores estariam presentes para uma reunião. No dia marcado fui à escola, como combinado esperei pela diretora, que depois de algum tempo chegou e me pediu para esperar. Esperei por uma hora (além da anterior), até que foi necessário pedir à pedagoga para chamar a diretora que havia esquecido de mim. Quando, finalmente, nos encontramos, ela disse que os professores de português, com quem queira que eu conversasse para desenvolver as atividades durante as aulas, não haviam comparecido e que se possível eu voltasse em outra data.

Fiquei bastante frustrada com esse acontecimento, principalmente pela negação da ideia de realizar as atividades em contraturno, proposta que da minha perspectiva, externa à escola, não traria nenhum trabalho à mais para os professores ou para a administração da escola, mas ajudaria a distribuir a demanda de incentivo à leitura, que estava concentrada nas aulas de português.

Depois desse encontro (ou desencontro), um bocado decepcionante, me retirei da cidade para as férias. Quando retornei, cerca de três semanas depois, voltei a procurar a escola, para marcar uma conversa com a diretora, porém, dessa vez para ir acompanhada da minha orientadora de trabalho de conclusão de curso, mudando a forma de comunicação com a escola, deixando de ser entre mim -

estudante e voluntária - para ser entre a universidade e a escola, e assim, quem sabe, ainda realizar o projeto por lá.

Dias depois, na data marcada, fomos à escola, no entanto, a diretora não se encontrava. Uma funcionária apresentou a escola para a orientadora e marcou outra data para a encontrarmos. Nesse mesmo dia encontramos uma nova pedagoga, que diz que poderia apoiar a atividade se ela chegar a ser autorizada pela diretora. Na outra data, a diretora novamente não estava, mas dessa vez a funcionária disse para levarmos o projeto por escrito e apenas deixarmos para ela assinar, já que a pedagoga disse que poderia acompanhar a ação (planejamento está como anexo A).

Novamente fui à escola, desta vez para deixar um documento escrito, contendo um esboço do projeto e as pessoas responsáveis citadas. Depois de alguns dias voltei para buscar, mas não está assinado, desta vez porque a diretora precisou entrar de licença por problemas de saúde. Depois de mais alguns dias, o documento estava assinado pelo novo responsável do espaço. Finalmente, depois de iniciar os contatos em Junho, em Outubro pude começar a convidar os estudantes sobre o grupo de leitura.

A proposta então era a de formar um Clube de Leitura<sup>2</sup>. Inicialmente, ele foi idealizado para ser um espaço em que os estudantes pudessem escolher os livros e que juntos fizéssemos as leituras e o compartilhamento das impressões suscitadas e de demais questões que os membros considerassem relevantes. No entanto, como o projeto de mediação de leitura foi rejeitado de imediato pela direção, quando solicitaram um documento com a proposta foi feito um plano de trabalho um pouco distinto. Isso revela que mesmo um ator externo deve adequar-se às normas educativas da instituição escolar.

Esse processo bastante burocrático é significativo, principalmente se pensarmos que as propostas de relação de mediação de leitura nessa escola poderiam não ser de alguém que faz parte da universidade. Podemos supor, por exemplo, que um morador da comunidade que tivesse tido o desejo de propor uma atividade voluntária na escola, teria de passar por um trajeto bastante similar ao que tive, que foi um processo cansativo, demorado e, por vezes, desmotivante.

---

2 “[...] O Clube de Leitura constitui um instrumento capaz de fomentar nos participantes a leitura e o debate [...] de assuntos relacionados com a literatura [...], aspecto que [...] que possibilita respostas pessoais em interação com os conhecimentos escolares e informais de todos os leitores. [...]” (AZEVEDO; MARTINS, 2011, p. 24)

Também podemos questionar se este vai e vem de encontros e desencontros revelam algo sobre a relação do espaço escolar com a universidade, se demonstra um desinteresse da escola em se integrar a universidade, ou se expressa um espírito de controle que também se apresentaria como obstáculo a outros voluntários externos ou da própria comunidade. A esse respeito, podemos considerar que essas objeções e complicações na relação que tivemos com a escola provém de um sistema maior do que apenas da gestão particular da escola trabalhada, afinal, são coerentes com a lógica burocrática de muitos equipamentos que são públicos ou que dependem de apoio do Estado para funcionarem.

Da mesma forma, podemos refletir que [...] *el Estado debe dar una relativa autonomía al establishment intelectual, dentro de ese establishment hay espacio para las iniciativas contra-hegemónicas.* [...] (SARLAND, 2003, p. 37), mas também é relevante ponderar que esse espaço para atividades inovadoras não é tão facilmente conquistado, nem que as reações a essas atividades serão positivas logo de início, justamente por romperem com os padrões e costumes a que os indivíduos estão acostumados. Sarland fala a respeito dessa questão desde a perspectiva de professor:

[...] *Observé que con frecuencia se obstaculizaba nuestra creatividad, que cualquier intento por contribuir al pensamiento que moldea las políticas escolares podía ignorarse y rechazar-se, y que esto alimentaba ya sea el enojo destructivo o el cinismo y, no pocas veces, uno y otro.* (SARLAND, 2003, p. 50)

Partindo dessa constatação, podemos compreender que realizar contribuições transformadoras é um trabalho bastante árduo, por vezes, desanimador mesmo para os professores, que teoricamente são aqueles que foram escolhidos pelo sistema educacional como os conhecedores dos valores e interesses da sociedade. Assim, é compreensível que existam ainda mais impedimentos e transtornos para os que não pertencem ao sistema público ou ao equipamento da escola em particular.

Além disso, toda essa questão faz pensar na falta que faz um lugar menos rígido que o espaço escolar. Um equipamento como um centro cultural ou uma biblioteca comunitária, que aceitasse as contribuições e demandas particulares a região em que se localiza, onde as atribuições e responsabilidades sobre o espaço não dependessem tanto de exigências governamentais, mas da comunidade que se beneficia do equipamento cultural. Além de um lugar com menores imposições

burocráticas que obstaculizam a realização das propostas, não por falta de interesse dos que propõem, mas porque o tempo e a energia dirigidos a essas atividades poderiam ser direcionados de forma mais produtiva e significativa do que com a produção de documentos escritos que sequer serão consultados. Além disso, em um equipamento como uma biblioteca comunitária, não haveria a mesma visão de eficácia (“do para que serve”, “qual o conteúdo aprendido”) que há dentro de uma escola.

É interessante destacar que há uma biblioteca desativada no mesmo quarteirão que a escola. Esse espaço poderia ter objetivos mais diversos, atividades mais variadas e assim, o desenvolvimento de uma ação que envolve 5 crianças semanalmente poderia ser tão desejado quanto uma atração que atrai 500 pessoas uma vez por mês, porque a densidade das ações diferem entre si e as maneiras de se contabilizar o retorno dos investimentos feitos também se mede a partir de contatos pessoais e cotidianos, ao invés de simplesmente numéricos e impessoais.

Essas ações poderiam ser realizadas considerando a singularidade e o impacto causado aos participantes das atividades, porque “[...] *Acaso los talleres - distanciados del anonimato que supone toda institución - contribuyan a la constitución de la subjetividad por el simple hecho de **reconocer la individualidad esencial de los niños.*** [...]” (FERNANDEZ, 2006, p. 43, grifos nossos). Um ambiente que oportunize posturas diferentes do que as que fazem parte do meio escolar, que atende a um número muito maior de pessoas e que precisa responder a instituições superiores ainda mais distantes da realidade local. Além disso, a presença de um ambiente como esse na comunidade, poderia promover relações de troca com o colégio, propondo novas posturas em relação à literatura, para que em conjunto pusessem em prática, em diferentes perspectivas, o compromisso com a mediação de leitura.

### 5.3 TERCEIRO CONTATO: OS ENCONTROS

Depois de finalmente conseguir autorização para realizar a ação de mediação de leitura, decidi as datas das atividades junto com pedagoga, que ficou de apoiar o projeto. Assim os encontros foram marcados para acontecer duas vezes por semana, por uma hora e meia, nas segundas e quintas-feiras, das 9h às 10h30, de 8 de Outubro até 8 de Novembro, no entanto, seguiram oficialmente até o dia 12

de Novembro. O horário escolhido foi matutino porque a ideia era trabalhar no contraturno das turmas de sexto ano, que estudam à tarde.

O plano de trabalho entregue a escola dizia que o Clube propunha apresentar para os participantes uma diversidade de formatos curtos de literatura, como poesia, contos, crônicas, por meio do livro da UNESCO “Pequeno livro das Grandes emoções”, que compila textos de autores brasileiros. Os formatos curtos foram escolhidos pelo espaço de tempo que tínhamos para desenvolver a atividade. Em seguida, proporíamos ao grupo a leitura de antologias de poesia para crianças na biblioteca da escola. Com a poesia supomos demonstrar aos participantes uma forma literária mais lúdica que se aproxima ao jogo e, por fim, incentivar a produção de poesias, e outros formatos de escrita que os integrantes desejassem realizar, para produzirmos uma pequena antologia dos estudantes do Colégio Estadual Paulo Freire.

O plano não foi seguido como um todo, reforçando a metodologia proposta por uma pesquisa-ação, a princípio porque os participantes preferiram eles mesmos escolherem as leituras que faríamos, da mesma forma que não desejaram escrever, ou se haviam escrito, não desejaram compartilhar com o grupo. Assim, apenas mantivemos a escolha por formatos de textos mais curtos e o jogo da escrita lúdica foi apresentado principalmente por meio da leitura de crônicas. Dessa forma, o objetivo de incentivar a autonomia de escolha e de manter o foco do Clube na socialização mediada pela leitura se manteve como elemento principal do projeto.

A rotina dos encontros de mediação de leitura visava propiciar o incentivo à autonomia dos estudantes no que se trata de realizar as escolhas dos títulos, da realização da leitura e do andamento das discussões. Assim, depois de nos cumprimentarmos e aguardarmos um pouco para todos chegarem, íamos às estantes de literatura infantil e juvenil da biblioteca, e aqueles que desejassem traziam um livro para lermos em conjunto. Depois nos sentávamos à mesa e juntos decidimos o que seria lido. Íamos lendo cada título escolhido aos poucos, as vezes lendo todo o texto de uma vez, outras com pausas e interrupções, tentando conversar sobre as impressões que causavam e sobre os assuntos que surgiam a partir dos textos. Também havia um pequeno intervalo em que parávamos para comer algo e beber água, depois retornávamos a leitura até o horário determinado.

### 5.3.1 Os convites

Também fui convidar os estudantes duas vezes antes ter ocorrido o primeiro encontro e uma vez depois. Escolhi trabalhar com os estudantes do sexto ano, porque os conheci na pesquisa anterior e eles demonstraram interesse, além do que fui cativada por eles. A escola exigiu que fossem feitas autorizações em papel, que necessitavam da assinatura dos responsáveis, para permitir que os estudantes fizessem parte da atividade. No entanto, quando as atividades finalmente começaram vários dos estudantes vieram sem trazer a autorização, assim o papel pareceu funcionar mais como uma notificação ou divulgação do que realmente como um pedido de autorização. Dessa forma, por mais que os funcionários da escola nos vissem realizando a atividade ali, e que isso interfira positivamente nas imagens e nas relações, a visão da escola sobre a universidade se mantém distanciada e não produz um envolvimento dos sujeitos representantes da escola e da universidade, não altera a fronteira entre as instituições como seria o ideal, apenas formamos acordos transitórios de cessão de espaços e de pessoal.

Participaram 14 estudantes dos sextos anos, houve encontros em que apenas 1 estudante apareceu e outros com até 7 participantes, além disso, 3 estudantes vieram apenas uma vez e outros 3 estudantes vieram em quase todos os encontros. Foram dez encontros ao total, 9 na biblioteca, um numa área de lazer ao lado da escola (a pedido do grupo). Alguns participantes que vieram em quase todos os primeiros encontros depois pararam de comparecer, também havia estudantes da escola que me encontravam vez ou outra e diziam querer participar, mas não vieram nenhuma vez.

As razões para não virem não mudavam muito, uns diziam que não conseguiam acordar na hora do encontro, outros que se esqueceram e ainda que foram ao médico. Também, diziam que precisavam ajudar com os trabalhos de cuidar da casa e uma participante parou de ir porque aparentemente ficou de castigo por causa de uma briga na escola. O que era esperado, afinal “[...] *los grupos comunitarios no son siempre del todo estables y la asistencia puede variar ligeramente de una sesión a otra; [...]*” (HIRSCHMAN, 2011, p. 55), principalmente considerando que era quase fim de semestre na escola.

Por outro lado, também houve os estudantes que me encontravam na rua pela manhã, logo antes do encontro, me perguntavam o horário e apareciam, mesmo que apenas por uma vez. Também houve os participantes que apareciam no

meio do encontro depois de voltar do médico ou do dentista, os que vinham quase dormindo e ficavam sonolentos quase todo encontro, mas mesmo assim vinham dividir a manhã conosco.

### 5.3.2 A escolha dos títulos

Como foi dito anteriormente, o plano de trabalho entregue à escola não foi seguido como um todo, a princípio porque os participantes preferiram eles mesmos escolherem as leituras que faríamos, o que condizia com o objetivo do projeto quando idealizado. Não fiz oposição à escolha deles por parecer coerente propor um espaço em que os participantes pudessem eleger o que desejavam ler a partir do acervo da biblioteca como um todo, sendo que nas aulas em que fazem leituras só acessam uma pré-seleção realizada pela professora.

As seleções feitas pela escola e pelos professores muitas vezes pretendem ser “instrutivas”, e por isso excluem textos mais “divertidos” ou menos “sérios”, o que é compreensível dada a lógica conteudista do espaço escolar. Porém, “[...] não se deve opor a leitura considerada instrutiva àquela que estimula a imaginação. Uma e outra, uma aliada à outra, podem contribuir para o pensamento, que necessita lazer, desvios, passos fora do caminho, [...]” (PETIT, 2009, p. 28). Assim, oferecer o espaço do Clube de Leitura sem uma pré-seleção dos livros, também propõe um lugar em que os participantes podem optar pelos livros que pareçam os mais divertidos e inspiradores para si mesmos, onde possam encontrar “[...] meios de passar a uma outra relação com o conhecimento e com a cultura escrita, mais autônoma, em que a curiosidade pessoal tinha sua parte. [...]” (PETIT, 2009, p. 11). Nessa mesma direção, era de meu interesse observar quais seriam as escolhas dos participantes, afinal “[...] *la decisión sobre los textos que se van a leer está fuertemente marcada por sus experiencias y no por los cánones oficiales.* [...]” (FERNANDEZ, 2006, p. 56).

Foi de acordo com isso que pude perceber, apenas durante esse mês de atividades, que os participantes desenvolviam novos gostos pela leitura. Exemplo disso, foi uma das participantes que se encantou por literatura de cordel, gênero que não conhecia antes, que também não entendia nos seus primeiros contatos com o livro *Caminhos Diversos: Sob os Signos do Cordel* (Costa Senna,

2010), mas que quis ler por mais de dois encontros, só deixando-o de lado, quando não o encontrou mais nas prateleiras.

Movimento similar teve uma participante que ficou cativada pelo tema do sobrenatural, começando com a antologia *Góticos* (Luiz Antonio, 2011), que contém poesias e contos, que ela dizia não entender, mas ainda assim gostar. Depois sempre que escolhia um livro ou sempre que precisávamos decidir qual texto ler dos livros de contos ou afins, ela sugeria os que pareciam falar sobre espíritos e sobrenatural, tema que aparentemente não podia falar a respeito em casa, porque nunca emprestava os livros que a interessavam.

Ainda outra participante, que dizia ler quase exclusivamente gibis, passou a escolher livros com imagens e textos, o que a fazia ler narrativas distintas das que tinha contato nos quadrinhos, mas que demonstra uma coerência no percurso leitor dela. Assim, perceber que temas e que formatos de textos os atraíam é significativo, da mesma forma que é relevante que eles vivam situações em que desenvolvam a autonomia de decidir e selecionar temas e formatos de texto, o que pode mostrar que suas opções são tão válidas quanto as que são propostas pelos seus professores. Ademais, entender o caminho leitor de cada participante faz com que o mediador passe a também sugerir caminhos e outras possibilidades, partindo daquilo que interessa ao leitor.

Dessa forma, a prática do Clube de Leitura foi construída de forma que tanto a escolha dos livros quanto a leitura ajudassem “[...] os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. [...]”, onde todas as decisões fossem realizadas apenas pelos adultos. Nesse sentido, criar situações onde os participantes poderiam fazer a seleção dos textos e decidir em conjunto em qual ordem iríamos ler é uma atividade de aprendizado e também “[...] uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania. [...]” (PETIT, 2009, p. 19).

Além disso, é necessário considerarmos que “[...] No início [...] a leitura foi um exercício prescrito, coercitivo, para submeter, controlar à distância, ensinar a se adequar a modelos, inculcar “identidades” coletivas, religiosas, nacionais.” (PETIT, 2009, p. 18). Ainda que essa postura tenha se alterado ao longo dos tempos, permanece enraizada na escola, onde os estudantes são, em geral, entendidos como telas em branco, que devem ser preenchidas com marcas que refletem uma ideia da cultura hegemônica - nacional ou regional. Essas concepções

de cultura e de identidade que são transmitidas pelas escolas, muitas vezes desconsideram diversas outras expressões culturais e identidades que podem ou poderiam ser pertinentes para os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar.

Tendo isso como parâmetro, permitir que os participantes proponham as leituras é uma atitude que pode expandir as concepções de cultura e ampliar as imagens que tem como referências para a composição de suas próprias identidades. Nesse sentido, também parece mais importante permitir a livre seleção de títulos, temas e formatos, do que observar o grupo e pressupor o que seria do interesse de cada um, visto que *“Gente muy diferente participa en estas discusiones. Cuando se forma un grupo, solemos tener sólo una idea vaga (y a veces errada) de las capacidades o los deseos de las personas involucradas. [...]”* (HIRSCHMAN, 2011, p. 58). E, sendo assim:

*En lugar de tratar de entrevistar a los participantes antes del inicio del programa, y tratar de adivinar qué los divertiría, prefiero dejar que el cuento actúe solo y capte la imaginación y la curiosidad de los lectores. Los resultados son a menudo inesperados y reveladores. En todo caso, sería presuntuoso de nuestra parte tratar de predecir lo que los demás desean, que les interesa en realidad. [...]* (HIRSCHMAN, 2011, p. 58)

Além disso, incentivar o acesso a todo o acervo da biblioteca é importante, primeiro porque eles não são expostos apenas a pré-seleções feitas pelos professores, o que restringe o contato dos alunos com diferentes livros, e depois porque muitos dos estudantes não possuem livros em casa, tanto por falta de hábito quanto por falta de recursos materiais. A respeito disso, Candido (1988) comenta que é a organização da sociedade que pode ampliar ou restringir o acesso à literatura enquanto um bem humanizador, bem como a literatura pode ser um instrumento utilizado para desmascarar situações de restrição ou negação de direitos. Também diz que apenas numa sociedade igualitária está disponível o acesso às diversas formas de literatura e ao tempo livre para desfrutar delas. Igualmente, devemos considerar que:

A pobreza material é temível porque priva a pessoa não apenas dos bens de consumo que tornam a vida menos dura, mais fácil, mais agradável; não apenas dos meios de proteger a própria intimidade; mas também dos **bens culturais que conferem dignidade, compreensão de si mesmo e do mundo**, poesia; e priva ainda das trocas que são realizadas em torno desses bens. A pobreza impede de participar em uma sociedade, de **estar ligado ao mundo através do que produziram aqueles que o integram**: esses **objetos culturais que circulam e desembocam em outros círculos diferentes do parentesco ou do bairro, que são o espaço do**

**íntimo e do que se compartilha para além das fronteiras do espaço familiar.** E para se pensar, se definir, muitas vezes, só resta aos pobres se ligar a uma comunidade mítica ou a um território, mesmo que seja um pedaço de calçada. (PETIT, 2009, p. 43-44, grifos nossos)

Portanto, criar situações em que os participantes do Clube se identifiquem com um livro e coloquem-no em discussão, reforça o sentido de uma “[...] leitura - que era, de início, uma atividade que se prescrevia para enredar as pessoas na malha das palavras [...]” e que com as mudanças de postura em relação a ela “[...] converteu-se em um gesto de afirmação da singularidade. [...]” (PETIT, 2009, p. 28). Também, é pertinente considerar que essa afirmação da singularidade é feita junto a um grupo, que pode se fazer mais próximo conforme as pessoas se sentem confortáveis para compartilhar sentimentos e ideias particulares a si mesmas sem sofrerem coerção para se adequarem ao grupo. Nesse sentido, também cabe lembrar do papel que “[...] a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento.” (PETIT, 2009, p. 12), o que pode incentivar formas de relação entre um grupo que não exija que as diferenças sejam apagadas para haver harmonia.

### 5.3.3 As leituras

A princípio, imaginei que eu faria as leituras, mas os estudantes participantes se dispuseram a ler desde o primeiro dia. Foi interessante que eles leram em voz alta logo na nossa primeira reunião, o que revelou algum contraste entre o que havia sido dito pela classe no primeiro contato e o que realizavam ali participando do Clube. Dos 14 que participaram, 9 quiseram ler, com maior ou menor frequência. Essa dinâmica da leitura variou dependendo do grupo que estava presente no encontro. Em encontros com um ou dois participantes, a compreensão parecia fluir bem, quando eles liam ou quando eu lia. Já quando o grupo era maior, a compreensão do texto e a atenção que dispunham parecia menor quando os colegas realizavam a leitura.

A atenção que davam a leitura realizada pelos colegas, pareceu variar tanto pelo formato do texto, quanto pela relação de proximidade ou distância que os participantes possuíam entre si. Da mesma forma, aconteceu com a leitura

em voz alta, nos primeiros encontros apenas alguns liam os textos, os outros ficavam em silêncio, mas ao longo dos encontros, aqueles que se demonstravam mais tímidos em ler em público, passaram a compartilhar suas vozes, enquanto liam os contos, as poesias e as crônicas. O que lembra o comentário da estudante que disse que o Clube de Leitura era como um grupo de amigos se reunindo, já que conforme mais intimidade adquiriam com os colegas, comigo, com o espaço e com os livros mais confortáveis se sentiam para expressarem suas ideias, desejos, sonhos, pesadelos inseguranças.

Além disso, quando os grupos eram maiores eles costumavam disputar a leitura dos textos, o que nos fez combinar que ao invés de apenas uma pessoa ler, faríamos uma leitura compartilhada voluntária, o que pareceu funcionar bem para manter a atenção deles no texto, desde que ninguém lesse trechos muito extensos sozinho, porque assim logo se tornavam mais dispersos. Nesse sentido, às vezes era o fato de dividir a leitura e acompanhar a leitura em voz alta do companheiro que mantinha os participantes atentos à narrativa, nem tanto o que estava sendo relatado no texto, porque logo seria ele que teria a voz sendo escutada.

Com base nisso, podemos considerar que “[...] *la lectura en voz alta, o a veces la narración oral, es una de las vías reales de acceso a la lectura.* [...]” (PETIT, 2015, p. 11), a leitura compartilhada permite que cada um esteja “[...] en su proceso, en lo suyo, pero a la vez reunidos alrededor de algo en común. [...]” (PETIT, 2015, p. 14). A leitura em voz alta também é uma atividade muito diferente da atividade de ler sozinho, porque no primeiro caso “[...] *la lectura en voz alta es lo que genera la verdadera emoción y la expectativa cuando se abre el telón hacia la acción. La lectura en voz alta del cuento lo lleva al interior del salón, lo hace tangible.* [...]”, além do que pelo texto ser “corporificado” pela leitura de alguém “[...] *se convierte en otro participante del círculo.*” (HIRSCHMAN, 2011, p. 77), e ainda mais, é um participante que é composto da voz de cada um e, por isso, apenas comparece quando estamos juntos no grupo.

Outra prática de leitura que funcionou bem durante os encontros foi a leitura de textos em formato de diálogo. Nesse formato, lemos principalmente crônicas (*Comédias para se ler na Escola*, Luis Fernando Veríssimo, 2001), mas também uma peça de teatro (*O Cavalo transparente*, Sylvia Orthof, 1999). Quanto mais dinâmico o diálogo, mais atenção eles demonstravam ter durante a leitura.

Outra experiência bastante interessante foi a leitura de um livro álbum<sup>3</sup>, (*1 Real*, de Federico Delicado, 2014) que conforme passavam as imagens eles contavam em voz alta o que acontecia uns para os outros. Mas realizamos essa experiência de leitura apenas uma vez, porque só encontramos um livro do tipo durante as atividades.

Além disso, os estudantes que participaram estão em diferentes estágios de leitura e os que apresentaram maiores dificuldades na leitura demoraram um pouco mais para se dispor a ler, mas o fizeram pelo menos duas vezes durante os encontros. Já outras participantes, leram em quase todos os encontros, essas são as que estão mais expostas aos livros, tanto de textos sugeridos na escola quanto de livros a que tem acesso em casa. Mas, mesmo essas participantes também apresentaram alguma dificuldade durante as leituras, seja pelo texto ter palavras desconhecidas ou pela estrutura da escrita não seguir o formato a que estão acostumadas. Isso revela também a importância da diversidade de gêneros oferecidos aos leitores em formação, quanto mais ampla for o leque de opções, mais experiências distintas de leitura terão.

Por outro lado, os estudantes com maior dificuldade na leitura em alguns momentos exibiram uma maior capacidade de compreensão dos textos com estruturas menos habituais. Em um dos encontros, por exemplo, lemos um livro sobre a vida de pessoas em territórios de guerra (que infelizmente não me recordo o título), o livro é composto de imagens que vão se tornando menos nítidas a cada página e há um trecho de uma poesia em cada imagem. As imagens perdem a nitidez conforme a poesia indica o desaparecimento de objetos e lugares corriqueiros, e no fim há uma dedicatória às pessoas que viveram situações de guerra.

Nesse livro, o sentido da história se dava principalmente pelas imagens, tanto as impressas quanto as suscitadas pela poesia, mas apenas uma aluna, que tem dificuldade em ler, compreendeu o sentido e o explicou aos colegas. Ainda, é relevante considerar que a estudante participa das aulas de reforço da escola porque não tem a leitura nos mesmo estágio que o esperado e por isso se julga uma má leitora, mas na maior parte do tempo ela mostrava uma boa capacidade de compreensão dos textos.

Esse relato nos traz uma reflexão instigante a respeito do que seria avaliação da compreensão leitora e do “bom leitor”. Uma leitura significativa seria aquela em que não há a necessidade de fazermos correções no fluxo da leitura ou aquela em que o texto se mostra compreendido e que o leitor consegue transmitir o porquê de sua interpretação do texto com base no que leu? E ainda consiga refletir e sentir sobre o texto lido. É interessante notar que o reforço escolar se preocupa em auxiliar os estudantes no que concerne a juntar as letras, formar sílabas e frases, mas não existe uma postura e intenção que ajude os estudantes, que já possuem essa capacidade, a interpretarem os textos que leem e os diferentes formatos de texto que os circundam (narrativas escritas, visuais, sonoras...).

Ainda nesse sentido, é interessante pensar que os estudantes com maior hábito de realizar leituras e com maior capacidade leitora expressavam reações mais tranquilas às correções do fluxo da leitura em voz alta do que os estudantes que possuíam alguma dificuldade com a leitura. Já os participantes que tinham dificuldades de leitura e que participavam das aulas de reforço da escola, quando eram corrigidos se explicavam ou ficavam incomodados com a sugestão, enquanto os estudantes com maior facilidade apenas aceitavam a sugestão.

Nesses momentos, faziam-se claras as questões da autoimagem de leitor legitimado pela escola e do conseqüente impacto na autoestima do aluno, demonstrando como eram distintas entre esses dois grupos. Pareceu que os estudantes com dificuldades na leitura procuravam reafirmar seus espaços no grupo quando se sentiam confrontados ou encabulados, faziam isso utilizando de bom humor ou de agressividade. Já os alunos com mais facilidade não exibiam essas mesmas características, eles se concentravam em ler ou escutar. Isso talvez demonstre apenas diferenças nas personalidades dos participantes, mas também pode indicar que esses dois grupos possuem diferentes visões de suas “forças cativantes”, ou daquilo que os faz ser elogiados ou aceitos.

Para além disso, os momentos da leitura foram tranquilos em geral, com a exceção de quando um participante em particular estava presente no grupo, porque com ele presente a situação se tornava conturbada. Esse estudante interrompia a leitura dos demais com muita frequência, tanto fazendo correções quanto iniciando assuntos alheios à leitura. Também queria realizar todas as leituras sozinho, e se irritava se fosse interrompido ou corrigido pelos colegas, ou mesmo se alguém começasse a falar enquanto ele lia. Da mesma forma, quando

conversávamos sobre um texto, se ele não estivesse com a palavra, logo queria finalizar a discussão para realizar uma nova leitura.

#### 5.3.4 As perguntas

Depois da leitura, eu buscava perceber suas expressões e fazer perguntas. As perguntas, no começo dos encontros eram sobre os temas que surgiam na leitura e que julgava que poderiam se relacionar com a vida cotidiana deles ou com alguma curiosidade ou desconhecimento que tivéssemos, visto que eu também não conhecia os textos de antemão. Depois de algum tempo, por cerca de quatro encontros, adquiri o mau hábito de perguntar “Gostaram desse texto?” e perguntar o porquê sim ou o porquê não, algo que fez com que os diálogos que antes fluíam com facilidade ficassem mais tensos. Mas de modo geral, perguntas sobre como eles agiriam se fossem colocados na situação narrada na leitura fazia com que o diálogo fluísse mais tranquilamente, como diz Hirschman, o ideal era fazer, “[...] *preguntas abiertas, que ayudarán a los participantes no sólo a comprender mejor la historia sino también a relacionarla de forma más significativa con su experiencia y sensibilidad personales.*” (HIRSCHMAN, 2011, p. 61).

A situação ficava assim até que surgisse uma pergunta ou observação sobre o texto que voltasse a relacionar a leitura com algo além do texto, de forma um pouco inesperada. Por vezes, eles mesmo faziam isso, - “[...] *los participantes pueden por lo general manejarse mucho mejor de lo que nosotros suponemos.*” (HIRSCHMAN, 2011, p. 57). Em alguns casos, os estudantes mesmos faziam as perguntas, sobre alguma expressão que não entenderam ou sobre o significado de uma palavra desconhecida.

No caso de expressões incompreendidas eu tentava devolver a pergunta a eles, como forma de “[...] *evitar asumir el papel del profesor que lo sabe todo, [...]*” (HIRSCHMAN, 2011, p. 84), como no dia em que líamos *Percy Jackson e os Deuses Gregos* (Rick Riordan, 2015), livro em que o autor faz brincadeiras no texto relacionando os mitos gregos com situações ou objetos modernos. Nesse dia, estávamos lendo um conto que dizia que os filhos de um rei jogavam videogames. Essa expressão os deixou confusos e eles perguntaram qual seria o videogame tão antigo, “um nintendo?”, “um playstation um?”, até que um participante disse que devia ser uma brincadeira, uma forma de falar, e assim a pergunta se respondia.

Esta situação de leitura mostra como a conversa sobre livros pode ser uma negociação de sentidos em que cada integrante do grupo acolhe, reflete e contribui com a dúvida, angústia ou alegria do outro.

Nesse mesmo dia, lemos sobre Prometeu (*Percy Jackson e os Deuses Gregos*), que todos os dias tinha seu fígado comido por uma águia. Essa afirmação fez com que eles perguntassem como Prometeu podia ter tanto fígado para ser comido. Um dos participantes me perguntou se não era o fígado o órgão que se regenera, eu disse que sim, mas que provavelmente não sabiam disso na época dos gregos. Neste momento, percebe-se que o pacto ficcional próprio à literatura e à mitologia não foi reconhecido, e o leitor em formação exigiu uma resposta embasada na realidade. Eu, como mediadora, voltei a questão para o plano ficcional. Este diálogo possibilita identificar que as conversas sobre os textos também podem ser um espaço de aprendizagem das próprias qualidades estéticas do texto literário, já que a leitura compartilhada não se concentra apenas na discussão de temas relevantes, mas também nas trocas sensíveis e, por vezes, na identificação de procedimentos próprios à literatura.

Como um todo, uns tentavam responder as perguntas dos outros com base no que sabiam, mas também houve situações em que a descoberta de alguém sobre um autor ou sobre uma informação foi criticado pelos colegas e nesses momentos eu intervinha de alguma forma delicada, mas as perguntas rareavam e os diálogos se fechavam um pouco, ao menos com a pessoa que foi corrigida por desconhecer algo.

### 5.3.5 Os diálogos

Voltando ao caso da leitura sobre Prometeu (*Percy Jackson e os Deuses Gregos*), aquele participante - que falamos que costuma interromper as leituras dos demais - começou a sugerir formas de terem descoberto já na Grécia antiga que o fígado se regenera e que pelos gregos terem esse conhecimento que no conto Prometeu tem o fígado que se regenera todos os dias. Conforme ele levantava suas hipóteses, alguns dos outros se interessavam, outros se mostravam impacientes. Nessa situação, tive a impressão de que era o fato de ser imaginativo que fazia com que os demais negassem sua fala, mas talvez fosse mais por ele sempre falar muito, do que por estar sendo inventivo.

Nesse sentido, é interessante considerar que, em geral, as crianças são muito silenciadas, tanto nos espaços familiares quanto na escola, quando estão no papel de estudantes. Assim, talvez oportunidades em que podem comunicar suas ideias e vontades sejam muito empolgantes para eles, o que pode causar certa desorganização e dificuldade em partilhar a palavra e a escuta. Da mesma forma, poderíamos supor que, por serem silenciados, seria mais fácil para eles desenvolverem a escuta. No entanto, uma escuta ativa, que faz parte da composição de sentidos e que se institui como parte do diálogo, é um processo que se faz mais demorado, assim “[...] a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. Não é um dom ou talento, tampouco uma técnica que se resume em seguir certos procedimentos para escutar com eficácia. [...]” (BAJOUR, 2012, p. 45).

Sendo assim, podemos refletir que talvez a dificuldade, daquele participante e dos demais, em não conseguir desempenhar a escuta participativa ou não conseguir ter paciência para dividir a fala, provenha de poucas oportunidades de se envolverem em diálogos em que são escutados ou em que precisam refletir sobre o que estão sentindo, antes de precisar pensar se há um certo e errado no que vão falar. Neste sentido, propiciar espaços da fala e da escuta também é essencial no processo de formação de sujeitos capazes de imaginar novas possibilidades, intervir e transformar as realidades. As atividades coletivas estão cada vez mais raras e os sistemas comunitários bastante enfraquecidos, a escola e a biblioteca, como nós entendemos, são lugares, por vocação, para o debate de ideia e negociações de saberes.

Também, é curioso que os mesmos estudantes que se desculpavam por erros nas leituras ou se irritavam com correções dos colegas, eram os que se preocupavam em justificar ou desculpar suas ideias antes mesmo de falar sobre elas, o que ressalta uma questão de autoestima e censura da reflexão, que envolve não só a capacidade de leitura, mas também as relações sociais em que fazem parte, principalmente, no ambiente escolar coletivo.

Por outro lado, tirando quando esse participante estava nos encontros, e em dias com muitos participantes, a fala costumava ser partilhada com certa tranquilidade. Houve dias em que uma questão fazia com todos falassem ao mesmo tempo, como no dia em que quiseram falar sobre as profissões que desejam seguir. Mas, via de regra, as conversas foram compartilhadas e levavam em

consideração o que cada um possuía de conhecimento e experiência e eles mesmos demonstravam que se escutavam, o que é fundamental para a prática proposta e continuidade do Clube, uma vez que “[...] *Los participantes deben sentir que son escuchados, que su voz importa y que debe tener en cuenta la contribución que hace uno y otro participante de manera que todas las voces se escuchen y a todas se les dé valor.* [...]” (HIRSCHMAN, 2011, p. 84).

Porém, ainda há a questão de que era necessário que alguém gerasse o diálogo, porque não parecia natural para eles ler e falar sobre o que foi lido. A ideia de que “*Cuando termina la lectura, sigue por lo general un instante de silencio benéfico mientras toma forma una primera, íntima y privada impresión del cuento.* [...]” (HIRSCHMAN, 2011, p. 88), não parecia acontecer tão facilmente no grupo. Ao contrário, se assim que a leitura acabasse ninguém fizesse uma colocação ou eu fizesse uma expressão indagativa, eles imediatamente queriam ler outro texto, sem pausa, sem reflexão aparente, apenas continuando a ocupar o tempo com uma ação, o que por vezes parecia desinteresse, outras vezes parecia ansiedade.

Apesar disso, talvez essa necessidade de preencher o tempo ou um possível silêncio, fosse uma forma de expressar algum desconforto. Cecilia Bajour diz que “[...] Em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra. [...]” (BAJOUR, 2012, p. 20). Se considerarmos essa resposta como um desconforto e alienação da palavra, podemos pensar que isso também passa por uma concepção de que ler o livro é uma ação, uma ocupação mais séria e produtiva, enquanto que falar e pensar sobre ele é uma amenidade ou banalidade. Talvez a ausência de atividade gere desconforto no espaço escolar que deve ser sempre produtivo.

Por outro lado, houve momentos em que o texto sozinho suscitou um diálogo, sem necessidade de grande mediação ou proposição de temas. Um exemplo que vale ser destacado aconteceu logo no primeiro encontro, quando lemos o conto A Orelha de *Van Gogh* (Histórias para (quase) todos os gostos, Moacyr Scliar, 1998), que fala sobre um senhor que tenta vender uma orelha falsa para um colecionador de artes. Depois da leitura os participantes quiseram saber mais sobre

*Van Gogh*, por isso pesquisamos sobre o artista e sua história. Nesta pesquisa encontramos informações a respeito da depressão do artista.

Em resposta a esse tema, uma participante contou sobre tentativas de suicídio de sua mãe e sobre a mãe ter precisado de acompanhamento psicológico. Depois, outra participante falou sobre sua avó que sofre de síndrome do pânico. Em seguida, comentei sobre a estigmatização das doenças mentais, dei minha opinião na ocasião como forma de mediar o tema, lembrando que “[...] *intervenir por momentos en el diálogo con nuestra opinión será mucho mejor que el silencio arrogante de quienes son “expertos”*. [...]” (HIRSCHMAN, 2011, p. 84), ou com o silêncio de quem se abstém da discussão de uma questão difícil e polêmica. O papel da mediação nesta interação é bastante diferente daquele desempenhado pelo professor, muitas vezes a escola trata de temas polêmicos apenas como conteúdo, aqui, como eu era a mediadora participante também senti a necessidade de falar sobre o tema e como eu acredito que deva ser a postura de qualquer um diante das questões de saúde mental.

Nesse momento de reflexão mais introspectiva, uns escutaram aos outros com bastante delicadeza, o que tornou a conversa, sobre um assunto que costuma ser evitado, algo mais suave do que poderia ter sido. Para mim foi particularmente intrigante que a participante falasse sobre a depressão de sua mãe tão de supetão, ainda mais sendo um dos primeiros encontros do grupo, onde supus que não teríamos grandes intimidades, mesmo porque “[...] *ciertos temas pueden resultar demasiado incómodos para discutirlos en un grupo de personas que no se conocen bien*, [...]” (HIRSCHMAN, 2011, p. 57). Mas parece que a participante se sentiu chamada a compartilhar algo que estava guardado dentro de si, assim o tema e o assunto a convidaram:

[...] *a un protagonismo que trascendió el texto. Es decir que estamos en presencia de la enunciación directa de una subjetividad que responde una pregunta ficcional, casi lúdica, desde la vivencia real, haciéndose cargo de hablar de su vida, y, de esa forma, expande la lectura de un gesto autorreflexivo*. (FERNÁNDEZ, 2006, p. 59)

Dessa forma, essa integrante do grupo fez com que a leitura fosse recuperada “[...] *desde su relación con la subjetividad y la historia del lector que restaura el texto en el acto de leer*. [...]” (FERNANDEZ, 2006, p. 79), ainda entendendo que o processo de ler não é apenas juntar as frases, mas também escutar e falar sobre o texto e aquilo que foi despertado a partir dele. Assim, o texto

de humor que falava sobre uma falsa orelha de *Van Gogh* se tornou uma porta aberta para um tema denso como a depressão, que parece ser uma questão muito significativa na vida dessa participante.

Com base nisso, é importante relembrarmos algumas habilidades da literatura como oferecer ajuda e convocar “[...] *fragmentos reprimidos, confusos y conflictivos de experiencias pasadas, [y] también proporciona una manera de enfrentarlos [...]*” (HIRSCHMAN, 2011, p. 71). Por mais que nesse caso não foi o material literário propriamente que convocou a pessoa a falar sobre sua vida, a socialização decorrente da leitura fez com que essas questões viessem à tona.

Ainda podemos pensar que “[...] *La conversación siempre estará relacionada tanto con nuestra propia experiencia como con el cuento [...]*” *también tomará todo tipo de inesperadas rutas liberadoras, lúdicas y alegres. [...]*” (HIRSCHMAN, 2011, p. 89), do mesmo modo como poderia levar a uma reviravolta estressante e melancólica. De todo modo, “[...] *El diálogo público que se estimula teje una red de conexiones que da origen a nuevas ideas y emociones.*” (HIRSCHMAN, 2011, p. 78), o que nos ajuda a lidar com emoções e pensamentos que evitamos falar sobre, ou que não sabemos como falar a respeito. Ademais, como a literatura oferece possibilidade de acessar o universo imaginário, o leitor tem o seu repertório enriquecido e isso pode fazer com que ele encontre caminhos para as suas aflições e ansiedades. Como pontua Candido (1988), uma das qualidades humanizadoras da literatura é que ela proporciona a possibilidade de conhecer o outro e colocar-se no lugar dele, este exercício favorece a transformação de uma dada realidade.

De maneira similar à conversação, a leitura literária nos impele a reconsiderar e a reelaborar sentimentos e concepções, já que “[...] *La ficción no sólo estimula la memoria a través de momentos dramáticos, también tiene la habilidad de sacarla de sus moldes congelados. [...]*”, o que é valorável, dado que “[...] *La gente tiende a guardar los episodios pasados de su vida dentro de marcos determinados que se vuelven a contar o a “recordar” en versiones convenientemente cómodas. [...]*” (HIRSCHMAN, 2011, p. 71).

Ademais, “[...] *Un texto poético puede sacudir repentinamente estas imágenes gastadas y traerlas de nuevo a la vida por medio de contrastes inesperados que destrozan los recuerdos escleróticos. [...]*” (HIRSCHMAN, 2011, p. 71), principalmente pelo poder de gerar uma reflexão sobre questões que, por serem

muito íntimas, podemos ter dificuldade em elaborar por termos receio de falar a respeito. Dessa maneira, falar de algum assunto pessoal conturbado utilizando o texto como ponte pode ajudar a repensar certos conflitos, visto que:

*“[...] Una historia literaria, narrada por un escritor, no es nuestra vida; proporciona una distancia que permite la discusión de temas sensibles y ofrece una estructura manejable que organiza y vuelve asequibles estas nuevas intuiciones “amenazantes”.* (HIRSCHMAN, 2011, p. 71).

No mesmo sentido que os textos podem suscitar temas que os participantes precisam falar a respeito, as conversas antes e depois dos momentos de leitura criam uma atmosfera que ajudam os participantes a perceberem que existe um espaço em que podem conversar sem serem inibidos ou corrigidos, como acontece no período escolar. Assim, mesmo que a conversa não partisse da leitura de um texto, foi importante deixar que cada um fizesse uso do espaço de escuta que tentamos estabelecer.

Uma situação que ilustra isso aconteceu em um dos últimos encontros, nesse dia os participantes comentavam o porquê de comparecerem às nossas reuniões. Enquanto dois estudantes disseram ir para se divertirem, uma disse que precisava melhorar sua leitura e outra participante, um pouco mais intermitente no grupo, contou que comparecia porque passava muito tempo fechada em casa, o que a fazia passar mal, por isso usava o grupo como razão para sair de casa. Depois um colega, que é de sua sala perguntou porque ela havia passado mal antes de uma prova na semana anterior, sobre isso ela explicou que sofre com ansiedade e faz acompanhamento médico, mas ainda está sem atendimento psicológico, porque aguarda na fila do serviço público.

Depois da fala dessa participante, ficou evidente que a prática da socialização, que pertence ao processo de ler e de compor sentidos -dentro e fora dos textos-, é propiciada pela ação de mediação de leitura. Sendo assim, os encontros é estavam alinhados com algumas necessidades dos estudantes, que vão além de melhorar suas habilidades como leitores ou fornecer uma atividade de lazer cultural. Tomando o relato daquela estudante como exemplo, podemos perceber a necessidade de espaços acolhedores, que sejam considerados seguros e enriquecedores pelos pais, pode permitir que as crianças e os jovens recebam estímulos sensoriais e intelectuais mais variados, que os ajudem a trabalhar suas emoções.

### 5.3.6 A presença da escola

Outro aspecto observado durante os encontros foi o posicionamento dos funcionários da escola em relação ao grupo de mediação de leitura. Antes de realizar a atividade falamos aos servidores que ocupam a biblioteca sobre o projeto que se realizaria ali. Nos dias em que fui realizar os convites aos alunos, fui à biblioteca preparar as autorizações e falar com os servidores. Apesar disso, no primeiro encontro do grupo, enquanto fazíamos a atividade fomos interrompidos pelos funcionários que perguntavam o que estávamos fazendo. Diversas vezes, enquanto líamos em voz alta, os funcionários começavam a conversar entre si em tom de voz muito mais alta do que a de quem lia, o que levava os estudantes a se distraírem ou a parar a leitura brevemente. Por outro lado, quando era o grupo de mediação de leitura que se empolgava e começavam a falar em voz alta, logo algum dos funcionários pedia silêncio com rispidez.

Além dos servidores que ocupavam a biblioteca, o grupo teve alguns contatos com a pedagoga que ficou responsável por acompanhar a atividade. Durante as ações ela apareceu duas vezes na biblioteca e quando aparecia interrompia a leitura ou a conversa e iniciava uma fala sobre como a leitura é importante para o desempenho escolar deles, sobre como fornece informações importantes e também falava sobre sua própria relação com a leitura, que dizia gostar muito de ler, mas que há anos não lia. A pedagoga também falou em ocasiões que a época em que desenvolvemos a ação é muito atarefada no setor em que trabalha, o que dificultava sua participação no grupo.

Se fez clara uma tensão entre os espaços, principalmente durante os primeiros encontros, quando a escola reagia a nossa atividade como algo fora da dinâmica de controle e ordem que pertence a ela. Com o tempo a ação foi assimilada pelo espaço, mas de forma passiva, não conseguimos atingir um lugar integrador, não houve envolvimento de ambas partes no mesmo projeto, apenas compartilhamento dos espaços.

Além da presença das pessoas que trabalham na escola, os participantes, que são todos estudantes da escola, e eu como mediadora, sentimos interferência da atmosfera escolar durante a ação de mediação de leitura. Os participantes, por exemplo, escolheram me chamar de professora, mesmo comigo

dizendo que não era uma professora, que podiam me chamar pelo nome. Da mesma forma, eles mantinham algumas das lógicas de sala de aula durante os encontros do grupo, como pedir permissão para ir beber água ou ir ao banheiro. Também, alguns demonstraram sentir falta de uma divisão entre “bons” e “maus” alunos durante as atividades.

Com relação a isso, podemos fazer uma pequena ressalva sobre essa forma de enxergar os estudantes como “bons ou maus”, ou alunos interessados e alunos que só fazem bagunça. Essa forma de separar os estudantes apareceu em quatro momentos durante nossos contatos com a escola. O primeiro foi quando a diretora disse que nas atividades de contraturno que haviam sido tentadas anteriormente apareciam poucos alunos ou só os que querem fazer bagunça. Depois quando a pedagoga quis selecionar os estudantes para o grupo ter bons alunos e não os que só fazem bagunça. E, por fim, mais duas vezes quando participantes “comportadas” do grupo falaram que os colegas, que não eram tão tranquilos quanto elas, não tinham interesse na atividade e que só faziam bagunça.

Além desses comentários, houve o comentário de uma participante do grupo que questionou uma colega quando falou que outro estudante só fazia bagunça, ela disse que ele brincava a aula inteira, mas que sempre concluía todas suas tarefas. É interessante que essa colega que questionou o colega ser um bom ou mau aluno, é uma estudante que com frequência eu encontrava fora de sala de aula durante o horário regular, que frequenta o reforço escolar e que tem uma ótima capacidade de leitura narrativas visuais. Ao ressaltar essas questões, pretendo demonstrar que essa estudante não se encaixa no padrão dos bons alunos, por ter empecilhos no convívio escolar e por ter dificuldades de leitura, mesmo que tenha uma ótima capacidade em compreender imagens e que tenha uma boa relação com o professor de educação física.

Além disso, é significativo perceber que essa última estudante citada foi a única que comentou sobre ambos os lados do colega, enquanto que os outros apenas o consideram “bagunceiro”. Também é significativo percebermos que junto desse desejo de exclusão dos alunos “bagunceiros” da atividade, existe a consequência de privar esses de oportunidades ou bens a que os outros são permitidos acessar. Aqui cabe lembrarmos do que Candido comenta sobre os pressupostos básicos dos direitos humanos, em que aquilo que nos é indispensável também o é para o próximo (1988), ou seja, nessa divisão entre os bons e maus

alunos, perde-se a compreensão de que o outro necessita dos mesmo itens e bens que nós necessitamos, independentemente de suas posturas serem as idealizadas por nós.

Ainda levando em consideração o que diz Antonio Candido (1988), é comum pessoas pensarem que o que é indispensável para uma camada ou grupo social, é dispensável para outra, e, por isso, são necessárias leis que garantam a igualdade de tratamento e acesso aos bens materiais e culturais, além de ser preciso haver um sistema educacional que convença as pessoas desses valores, ao invés de um que incentive a segregação daqueles que não se comportam da mesma forma que os demais. Também é importante refletir que muitos dos considerados “bons” alunos escolheram não vir para o Clube por não possuírem interesse naquilo que lhes era oferecido e permitido, enquanto que alguns dos “maus” alunos decidiram participar da ação espontaneamente, uma ação que a priori teria sido negada a eles pela suposição de que não teriam vontade de participar.

Observando quem proferia os diferentes comentários, é possível reconhecer certa lógica do sistema escolar, em qualificar e separar uns dos outros a partir de desempenhos, notas classificatórias e comportamentos. Podemos ver que o estudante “bagunceiro” mesmo com bom desempenho escolar - e que participou voluntariamente do Clube - foi classificado como desinteressado, um “mau” aluno. Essa classificação viria das responsáveis da escola, mas também foi expressada por outros estudantes, que eram participantes com o típico comportamento de “bom” aluno, os que pediam permissão para tudo, não falavam nem se levantavam quando se distraiam e que também tinham bons desempenhos escolares.

Essa forma de se relacionar divide os estudantes entre si, refletindo uma lógica social mais profunda, que é prescrita pelo espaço escolar típico. Cabe lembrar que “[...] *Althusser identifica el sistema educativo como el más importante “aparato ideológico del Estado”, junto con la familia, [...]*” (SARLAND, 2003, p. 29), sendo assim, essa distinção entre os indivíduos, aparentemente mais baseada no comportamento do que no desempenho escolar, reforça barreiras entre os estudantes, ao invés de permitir que eles se ajudem mutuamente. Althusser também afirma “[...] *que la ideología se manifiesta en la práctica, en este caso la práctica educativa. Afirma también que los aparatos ideológicos del Estado son “el escenario de la lucha de clases” [...]*” (SARLAND, 2003, p. 29). Sendo assim, talvez seja possível, (em um trabalho com foco na questão), entender nessa divisão entre bons

e maus alunos uma pequena disputa de classes sociais particulares ao espaço educacional. Da mesma forma, podemos considerar que “[...] *Los individuos están constituidos por la ideología y a su vez la constituyen a ella. De ser así, debemos ver a los individuos como otros tantos escenarios de la lucha de clases, análisis que resulta útil aquí.*” (SARLAND, 2003, p. 29, grifos nossos).

Com relação a isso, também podemos retomar uma das potências da leitura literária, que, conforme diz Candido (1988), por ter influência consciente, inconsciente e por confirmar a humanidade do Homem, também tem importância junto à educação familiar e escolar, fortalecendo valores e crenças das sociedades e propondo uma dialética que media conflitos. Sendo assim, talvez atividades literárias que tenham o propósito de unir aos estudantes “bons” e “maus”, possam combater em algum nível os preconceitos e segregações institucionalizados. No entanto, o autor sublinha que a literatura não eleva, nem corrompe, mas humaniza por essa complexidade que carrega, atuando na formação da personalidade, nos âmbitos psíquicos e morais, interferindo na realidade dos leitores e questionando a ordem das normas sociais, o que pode ser estimulado ainda mais por um mediador que se preocupe e que tenha consciência dessa característica ambivalente da literatura, que faz ela ser elogiada e rechaçada pelos poderes dominantes.

Para além disso, por vezes, a atmosfera escolar também influi do meu desempenho como mediadora, me trazendo certa confusão sobre a realização da prática de mediação de leitura. Apesar de no princípio ter clareza do meu objetivo com a atividade, que foi a de realizar uma ação de socialização e emancipação através da leitura literária, em alguns momentos senti uma necessidade de apresentar “conteúdo”, além dos textos e da experiência de leitura compartilhada. Essa sensação, suponho que foi bastante influenciada pelo espaço escolar, porque surgia como uma cobrança de que os participantes precisavam estar aprendendo, recebendo informações e explicações sobre o texto, ou seja, de que a leitura deveria ter um fim pedagógico e também da minha imagem de escola. Tendo em vista estas observações é fácil perceber a necessidade de se repensar o ambiente escolar com vista a proporcionar um espaço de fala, escuta, negociação e construção de saberes.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos considerar que durante o primeiro contato, identificamos estudantes que conformaram um potencial público interessado em atividades de cultura e educação realizadas na escola, por passarem momentos insatisfeitos com a inatividade fora do horário escolar, porque o bairro não oferece muitas opções de lazer para os jovens moradores da Vila C e de seus arredores. Na mesma direção, compreendemos que na escola havia pouco desenvolvimento da questão da socialização mediada pela leitura, pela professora e pelos estudantes possuem uma visão da leitura como um ato solitário e individual. Além disso, observamos que a responsabilidade do estímulo a leitura recai apenas sobre os professores de Língua Portuguesa. No mesmo sentido, notamos que a biblioteca e seus funcionários não se veem como agentes envolvidos no compromisso de aproximar os jovens à prática da leitura, seja solitária ou compartilhada. Da mesma forma, vimos que a administração da escola deixa de propor e realizar atividades no contraturno escolar, porque pressupõe que os estudantes não estão interessados em atividades culturais e, também, por possuir uma visão massiva da educação, desconsiderando ações com poucos participantes. É importante ressaltar, que a questão de uma leitura aprendida e do ensino da leitura não serão fundamentais para esta investigação, contudo percebe-se que esta é a prática própria da escola e que revela uma dada perspectiva de educação.

Em contraponto a estas questões, foi possível confirmar a capacidade de socialização que a literatura pode gerar, e que os alunos podem aprimorar se houver a continuidade das atividades de mediação de leitura. A esse respeito, ainda percebemos que a socialização, por meio do Clube de Leitura, aproxima os estudantes à leitura, favorecendo uma outra postura e concepção do que é a leitura. Do mesmo modo, o Clube propicia o desenvolvimento de intimidade entre os próprios participantes, combatendo preconceitos e segregações entre os estudantes, formando um grupo que, apesar de pequeno, é diverso, que permitiu a eles, além de se entreter, aprender entre si e compartilharem suas vontades e receios. Também, através de atividades de mediação de leitura foi possível incentivar os alunos a se expressarem verbalmente, comunicando suas leituras e seus pensamentos sobre elas, ponto em que tem dificuldades de realizar em aula, o que leva a mudanças, mesmo que pequenas, na relação de cada um com a leitura, com o espaço escolar e com relação a sua autoestima.

Também percebemos que a continuidade das atividades, nesse momento, parece depender grandemente de atores externos à escola, já que os próprios participantes e os bibliotecários não se sentem motivados a ser responsáveis pelo andamento do grupo de mediação de leitura, muito influenciados pela estrutura hierárquica e burocrática da escola. Contudo, se as atividades forem retomadas no futuro, poderíamos propor formatos de mediação de leitura que procurassem incluir mais os funcionários que ocupam a biblioteca, para que se sentam convidados a participar e para que se sintam mais responsáveis e capazes de aproximar os jovens a leitura, compartilhando esse compromisso com a escola, não apenas com os professores de Língua Portuguesa. Também, poderíamos encontrar outras formas de incentivar a autonomia leitora aos estudantes, de forma que ultrapassasse apenas a escolha de títulos, chegando à gestão do Clube. Ainda, acreditamos que a prática continuada aprimoraria o uso do espaço da biblioteca, para que ele desenvolvesse uma função social ativa, além de um depósito de livros, um escritório e uma “papeleria”, de modo que obtenha um papel mais relevante no contexto escolar e na conformação de uma comunidade escolar preocupada na integração dos estudantes junto aos bens culturais que ela pode oferecer.

Dessa maneira, a execução do projeto de mediação de leitura que realizamos pode ter importância tanto prática quanto teórica, primeiro por poder contribuir, com a comunidade local de maneira objetiva, empreendendo práticas de mediação de leitura em espaços públicos. Depois, por subsidiar a elaboração do trabalho de conclusão de curso, gerando um produto escrito acadêmico que possa valorizar e incentivar formas de intervenção culturais na cidade e que, igualmente, formará parte da discussão do campo teórico da mediação de leitura levada à cabo na cidade de Foz do Iguaçu e região. Portanto, também pode demonstrar relevância teórica por ser um exemplo prático que se relaciona com os conhecimentos teóricos através de reflexões provenientes das aplicações de métodos sugeridos pelas bibliografias e por se propor à discussão dos temas da mediação de leitura.

Finalmente, consideramos muito significativo o estudo e a prática de mediações culturais e de leitura, em especial realizadas em espaços de educação pública, que fornece (ou poderia fornecer) uma porta aberta para entrar em contato com os estudantes, alargando horizontes e afirmando possibilidades e direitos às coisas que os interessem e emocionem, que são de extrema importância para as suas formações como indivíduos e cidadãos.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Didier; CASTRILLÓN, Silvia. **Biblioteca Escolar**, Bogotá, 2012.

AZEVEDO, Fernando; MARTINS, Jorge. **Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura**. Da Investigação às Práticas, Universidade do Minho, 2011, p. 24-35. Disponível em:  
<<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2817/1/Formar%20leitores%20no%20ensino%20b%C3%A1sico.pdf>>

BAJOUR, Cecília. **O valor da escuta nas práticas de leitura**. Ouvir nas Entrelinhas. Editora Pulo do Gato, São Paulo, 2012.

BOMBINI, Gustavo. **La lectura como política educativa**. Revista Ibero Americana de Educación, vol. 46, 2008.

BUENO, Mónica. **¿Por qué enseñar literatura?**. Abehache, v. 3, nº 4, 2013, p. 53-72.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. Vários Escritos. 1988, p. 169-191.

CASTRO, Catarina. **Características e finalidades da Investigação-Ação**. Disponível em: <<https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>>

COSSON, Rildo. **As práticas da leitura literária**. Círculos de leitura e letramento literário. Ed. 1, São Paulo, Contexto, 2017, p. 97-134.

FERNÁNDEZ, Mirta Glória. **¿Dónde está el niño que yo fui?** Adolescencia, literatura e inclusión social. Editora Biblos, Buenos Aires, 2006.

HIRSCHMAN, Sarah. **Gente y Cuentos ¿a quién pertenece la literatura?: las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2011.

JESUS, Rodrigo Paulo de. **De “Vila Operária” a bairro dos trabalhadores: processo de constituição do bairro da Vila “C” - 1977 à 2008**. Dissertação do curso de mestrado em História à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu, 2009. Disponível em:  
<[http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1764/1/Rodrigo\\_Jesus\\_2010](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1764/1/Rodrigo_Jesus_2010)>

MUNITA, Felipe. **El Mediador escolar de lectura literaria**. Tese de doutorado apresentada para Universidade Autónoma de Barcelona, 2014. Disponível em:  
<<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

NERES, Roseli Alves. **“Questão Social”, Educação e Violência no espaço escolar: um estudo de caso do Colégio Estadual Paulo Freire**. Faculdade União das

Américas (UNIAMÉRICA), Foz do Iguaçu, 2007. Disponível em:  
<<https://slideplayer.com.br/slide/7342784/>>

LÓPEZ, Graciela Lima. **O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa**. Textura, nº 1, Canoas, 1999, p. 45-50.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos**. Literatura e Sociedade. Universidade de São Paulo. p. 16-29.

**Perfil da População de Foz do Iguaçu**, 2003. Disponível em:  
<<http://www.pmfi.pr.gov.br/Portal/VisualizaObj.aspx?IDObj=113>>

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. Editora 34, São Paulo, 2009.

PETIT, Michèle. **Las bibliotecas, ¿laboratorios en los cuales se inventan nuevas maneras de vivir juntos?**. 47º Reunión Nacional de Bibliotecarios. Buenos Aires, 2015.

SARLAND, Charles. **La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta**. Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

### **Proposta de Mediação de Leitura no contra turno matutino da Escola Paulo Freire.**

A proposta de mediação de leitura a ser realizada no espaço da biblioteca escolar do colégio Paulo Freire, visa resgatar e incentivar o prazer da leitura nos alunos do ensino fundamental II, visto que, em geral é, pelos 11 ou 12 idade que mesmo as crianças leitoras costumam se distanciar da leitura. A mediação pretende ocorrer no período matutino, com auxílio da pedagoga responsável neste horário desde a idealização à supervisão, sendo a prática mais extensa realizada pela estudante de Letras da UNILA, Lais Dias de Farias, como parte do trabalho de conclusão de curso.

Efetivamente o projeto deve consistir em realizar leituras em um pequeno conjunto, com a mediadora e com os alunos que se disporem a participação. A prática envolve acompanhar e incentivar o processo de familiarização da criança e do jovem com a leitura e com o objeto livro, por meio da socialização e compartilhamento do ato de ler. Acredita-se que esse espaço de apoio pode desenvolver o hábito de ler, por revelar aos estudantes uma leitura não instrumentalizada, ou seja, uma leitura de prazer e afetividade, que, apesar de não possuir objetivos escolares, auxilia no desenvolvimento do estudante em habilidades importantes para sua carreira estudantil.

O plano de trabalho se organiza em: realizar atividades duas vezes por semana, durante uma hora, entre os dias 24 de Setembro e 9 de Novembro - sete semanas, (o cronograma definitivo ainda será definido junto à direção e a pedagoga do período matutino da escola). Sendo assim, num primeiro momento, iremos apresentar para os participantes uma diversidade de formatos curtos de literatura, como poesia, contos, crônicas, através do livro da UNESCO “Pequeno livro das Grandes emoções”, que compila textos de autores brasileiros. Os formatos curtos foram escolhidos pelo espaço de tempo que teremos para desenvolver a atividade. Em seguida, iremos propor ao grupo a leitura de antologias de poesia para crianças que estão presentes na biblioteca da escola. Com a poesia podemos demonstrar aos participantes uma forma literária mais lúdica que se aproxima ao jogo e, por fim, incentivar a produção de poesias e outros formatos de escrita que os integrantes

desejem realizar para produzirmos uma pequena antologia dos estudantes da escola Paulo Freire, sublinhando ainda mais a parcela íntima e afetiva da leitura, do livro e da escrita.

Dessa forma, viemos através deste documento pedir a autorização da direção da escola para a realizar a prática proposta acima, e também nos comprometemos em manter o diálogo junto à equipe da escola para desenvolver um trabalho frutífero para todos.