

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM TEORIA DA LITERATURA

RENATA TOIGO

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO LEITORA EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS:
REGISTRO, ARQUIVO E MEMÓRIA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

RENATA TOIGO

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO LEITORA EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS:
REGISTRO, ARQUIVO E MEMÓRIA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Programa
de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Kohlrausch

Porto Alegre
2019

RENATA TOIGO

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO LEITORA EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS:
REGISTRO, ARQUIVO E MEMÓRIA DE LEITURA DA LITERATURA INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Letras da Escola de Humanidades da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Regina Kohlrausch - PUCRS

Orientadora

Profa. Dra. Fabiane Verardi Burlamaque - UPF

Prof. Dra. Maria Tereza Amodeo - PUCRS

Porto Alegre

2019

Aos pequenos leitores das Bibliotecas
Comunitárias Chocolatão e do Arquipélago

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Cirandar, em especial à Marcia Cavalcante, uma das fundadoras da instituição, que sempre acreditou na formação de leitores e no protagonismo das bibliotecas comunitárias, ao longo destes dez anos incansavelmente uniu esforços e estabeleceu muitas parcerias para fortalecer as ações em rede; à Carolina Drugg, coordenadora geral do Cirandar, que acreditou no meu projeto e abriu as portas da instituição para que eu pudesse me apropriar dos arquivos e concretizar esta pesquisa; aos Educadores Sociais das Bibliotecas Comunitárias Chocolatão e do Arquipélago, pelas bonitas ações mediadoras que desenvolvem junto às crianças das comunidades atendidas, permitindo que nas rodas de leitura reine o afeto e a amorosidade.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS que me aceitou como aluna, permitindo que ampliasse meus estudos na formação de leitores, especialmente, à professora Dra. Regina Kohlrausch, orientadora desta dissertação, por sua presença marcante durante a pesquisa, pelas inúmeras contribuições e leituras sugeridas para ampliar o percurso aqui trilhado, como também, pela acolhida constante, através do diálogo aberto e da sinceridade; à professora Dra. Maria Tereza Amodeo, pela leitura atenta deste trabalho desde a banca de qualificação; aos demais professores do Corpo Docente, pela sensibilidade na prática docente, contribuindo pelo aprimoramento teórico e crescimento acadêmico.

Agradeço à professora Dra. Fabiane Verardi Burlamaque da UPF, por ter aceito o convite em participar da banca final.

Agradeço à toda minha família, especialmente minha mãe e meu pai, exemplos de vida e humanidade, a quem sempre sou grata, por ter recebido tudo de mais belo que a vida pôde dar; às minhas irmãs, por torcerem pelo meu êxito e vibrarem positivamente com as conquistas que acontecem em minha vida; ao meu esposo, pelo exercício da aprendizagem, afeto, coragem e amor.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Nesta dissertação, tratamos da formação do leitor em espaços alternativos: as bibliotecas Comunitárias Chocolate e Arquipélago, gestadas pelo Centro de Integração de Redes e Culturas Locais – Cirandar, localizadas em periferias do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O objetivo da pesquisa é validar a formação leitora a partir da análise em arquivos, ou seja, os registros de mediações de leitura, público presente nas mediações e retirada de livros. Antes de partir para a análise dos registros, apresentamos uma reflexão sobre a importância dos arquivos para poder escrever uma história (ARTIÈRES, 1998; ASSMANN, 1999; LARA, 2008; MENEZES, 1999; RICOEUR, 1997). Por tratar especificamente da formação do leitor infantil, historicizamos o percurso da leitura e literatura infantil, seu surgimento, formação e amadurecimento (CHARTIER, 1994; COELHO, 1982; DARNTON, 2010; LAJOLO E ZILBERMAN, 1996; ROBINE, 1974; ZILBERMAN, 2003). Compõe a fundamentação teórica uma reflexão sobre as especificidades e a importância do texto literário para a formação de leitores (AGUIAR, 1993; CANDIDO, 2004; COSSON, 2017; LARROSA, 1996; PETIT, 2008). Salientamos que as bibliotecas comunitárias, embora situadas em periferias onde não há a garantia de direitos sociais, mas sobram amor e solidariedade entre as pessoas, são, também, espaços onde se desenvolvem experiências de leitura compartilhada, onde mediador e leitor constituem fortes vínculos em torno da leitura (MACHADO, 2008; PATTE, 2012). Sabemos que a literatura sozinha não transforma as realidades vigentes, no entanto, acreditamos que, tal prática promovida largamente e conectada com as culturas locais, pode ajudar a humanizar e sensibilizar o ser humano, promovendo ações de transformação coletiva.

Palavras Chave: Biblioteca Comunitária; Formação de Leitores; Leitura; Literatura Infantil.

ABSTRACT

In this dissertation, we deal with the formation of the reader in alternative spaces: the Chocolatão and Arquipélago Community libraries, developed by the Center for Integration of Local Networks and Cultures - Cirandar, located in peripheries of the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The objective of the research is to validate the reading formation from the analysis in archives, that is, records of mediations of reading, the present public in the mediations and the lending of books. Before starting to analyze the records, we present a reflection on the importance of archives in order to write a story (ARTIÈRES, 1998; ASSMANN, 1999; LARA, 2008; MENEZES, 1999; RICOEUR, 1997). By specifically addressing the formation of the children's reader, we historicize the course of reading and children's literature, its emergence, formation and maturation (CHARTIER, 1994; COELHO, 1982; DARNTON, 2010; LAJOLO E ZILBERMAN, 1996; ROBINE, 1974; ZILBERMAN, 2003). The theoretical basis is a reflection on the specificities and the importance of the literary text for the formation of readers (AGUIAR, 1993; CANDIDO, 2004; COSSON, 2017; LARROSA, 1996; PETIT, 2008). We emphasize that community libraries, although located in peripheries where there is no guarantee of social rights, but lack love and solidarity between people, are also spaces where shared reading experiences are developed, where the mediator and the reader make strong links around reading (MACHADO, 2008, PATTE, 2012). We know that literature itself does not transform existing realities; however, we believe that such a practice promoted widely and connected with local cultures, can help to humanize and sensitize the human being, promoting actions of collective transformation.

Keywords: Community Library; Training of Readers; Reading; Children's literature.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2	REGISTRO, ARQUIVO E MEMÓRIA: GARANTIAS PARA CONTAR UMA HISTÓRIA	16
2.1	OS ARQUIVOS COMO FONTE DE MEMÓRIA	16
2.2	A ESCRITA DE SI: ARQUIVANDO A PRÓPRIA VIDA	19
3	A LEITURA E A LITERATURA INFANTIL: PERCORRENDO OS CAMINHOS DA NOSSA HISTÓRIA	24
3.1	O PROCESSO DE FORMAÇÃO HISTÓRICA DA LEITURA	24
3.2	A LITERATURA INFANTIL: SEU SURGIMENTO E AMADURECIMENTO.....	28
3.3	A POLÍTICA CULTURAL NO BRASIL E O ACESSO AO LIVRO	34
4	A LEITURA LITERÁRIA E O PAPEL DO MEDIADOR DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR	46
4.1	A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA	46
4.2	AS PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA E OS INTERESSES LITERÁRIOS ...	57
4.3	DESAFIOS DO MEDIADOR DE LEITURAS E SEU OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	64
5	A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA: <i>SMALL IS BEAUTIFUL</i>: UMA ANÁLISE DOS REGISTROS DAS ATIVIDADES MEDIADORAS DE LEITURA	69
5.1	BIBLIOTECA: UMA NOVA PERSPECTIVA.....	69
5.2	<i>SMALL IS BEAUTIFUL</i> : AS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS COMO ESPAÇOS ALTERNATIVOS DE LEITURA	72
5.2.1	Biblioteca Comunitária Chocolatão	77
5.2.2	Biblioteca Comunitária do Arquipélago	81
5.3	DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NAS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS: UMA ANÁLISE DOS ARQUIVOS.....	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	111

ANEXO A – Comunidade Chocolatão, assentamento central	116
ANEXO B – Comunidade Nova Chocolatão, Bairro Morro Santana	117
ANEXO C – Mapa de localização Biblioteca Comunitária Chocolatão	118
ANEXO D – Mapa de localização Biblioteca Comunitária do Arquipélago	119
ANEXO E – Planilha de monitoramento e avaliação Biblioteca do Arquipélago.	120
ANEXO E – Planilha de monitoramento e avaliação Biblioteca Chocolatão.....	121
ANEXO G – Termo de autorização para pesquisa	122

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude.

Bartolomeu Campos de Queirós

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma ação é a principal motivadora do processo de elaboração desta dissertação: a trajetória de voluntária mediadora de leitura em bibliotecas comunitárias do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Essa experiência ampliou os horizontes, mostrando perspectivas significativas e oportunas para a formação de leitores em espaços de educação não formal e orienta para a importância da literatura na autonomia dos sujeitos. As ações de mediação de leitura, realizadas pela autora da presente pesquisa e demais voluntários do Instituto C&A, em Porto Alegre, iniciam em 2006 na Biblioteca Comunitária Ilê Ará, localizada no Morro da Cruz. Mas é no ano de 2008, com a criação do Centro de Integração de Redes e Culturas Locais – Cirandar¹, inspirado no programa Prazer em Ler, do Instituto C&A², que as ações de mediação de leitura pelos voluntários ganham consistência.

Desde a sua fundação, o Cirandar exerceu o papel de instituição formadora e gestora. Sempre acreditou no protagonismo das bibliotecas comunitárias como formadora de leitores e, ao longo de dez anos, estabeleceu parcerias fomentando as ações em rede. Para além do fortalecimento local, conecta-se com outros municípios do estado visando o empoderamento social através da democratização do acesso à Educação, à Arte e à Cultura. A instituição trabalha em três diferentes linhas de ação: democratização do acesso ao livro e à leitura; mobilização de redes e empoderamento comunitário e formações, cursos e educação popular.

Atualmente, é na linha da democratização do acesso ao livro e à leitura, que o Cirandar atua como gestor de duas bibliotecas Comunitárias: a Biblioteca Comunitária Choclatão e a Biblioteca Comunitária do Arquipélago. Bibliotecas escolhidas³ para o estudo da formação leitora, a partir de uma análise em arquivos.

¹ Informações sobre o Cirandar estão disponíveis em: <http://www.cirandar.org.br/>.

² Informações sobre o Programa Prazer em Ler do Instituto C&A e demais informações sobre os projetos desenvolvidos ao longo dos anos podem ser encontradas no site: <http://institutoce1.dominiotemporario.com/instituto/site/content/atuacao/>.

³ A escolha das duas bibliotecas para a análise dos arquivos se deve ao fato de a autora da presente pesquisa ter desenvolvido ações de medição de leitura, nessas bibliotecas, desde a sua criação, como voluntária do Instituto C&A em parceria com o Cirandar, estabelecendo, dessa maneira, vínculos afetivos com as mesmas. É importante também mencionar que, durante a presente pesquisa, surgiu o convite para fazer parte da equipe do Cirandar, assim, muitos conhecimentos sobre a instituição, suas práticas e resultados descritos ao longo deste texto, se devem ao fato de estar presente no dia a dia da organização.

Assim sendo, o objetivo desta dissertação é pesquisar os arquivos das bibliotecas comunitárias Chocolatão e do Arquipélago, um *corpus* constituído pelos registros de mediação de leitura, público presente nas mediações e retirada de livros, visando validar a formação de leitores nesses espaços alternativos. A formação leitora é um estudo recorrente nas pesquisas, mas na grande maioria em um plano discursivo. Entendemos que é preciso observar a questão de um modo mais atento, não apenas em discursos sobre a importância do ato de ler, mas seu exercício efetivo. Dessa forma, lançamos um olhar sobre os arquivos que contêm registros das ações mediadoras que, a partir de uma análise quantitativa, nos ajudam a medir e mapear resultados de formação de leitores.

Este estudo, que busca uma análise de arquivos, está inserido dentro da linha de pesquisa Literatura, História e Memória, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Essa linha visa ao estudo da literatura como fenômeno histórico e de expressão identitária, quer sejam eles específicos de espaços determinados ou amplos.

Esta dissertação está dividida em três capítulos teóricos, seguido de um capítulo de análise dos arquivos, a fim de validar a formação de leitores nas bibliotecas comunitárias. Dessa forma, a pesquisa inicia com um estudo sobre a importância dos arquivos para a construção de uma história. Os registros dos fatos históricos acontecem, em grande parte, através de documentos concebidos pelas diversas atividades desenvolvidas, sejam elas de pessoas, famílias ou organizações. Esses registros, quando organizados, tornam-se fonte de informação. No entanto, para constituírem-se como pesquisa histórica, faz-se necessário que estejam disponíveis para os estudiosos interessados a qualquer tempo. Para escrevermos uma história é fundamental olhar para essas fontes originais, ou seja, os arquivos e, a partir desse olhar, tecer uma história. Portanto, os documentos são a essência de uma organização, são a memória de uma sociedade. Menezes (1999), Assmann (2011), Ricoeur (2007), Artières (1998) são alguns estudiosos, entre outros, que nos guiarão nesta abordagem.

É fundamental para uma pesquisa, que deseja verificar nos arquivos o papel da biblioteca comunitária e dos mediadores como formadores de leitores infantis, trazer um aporte teórico da leitura e da literatura infantil. Para isso, no capítulo terceiro, Chartier (1994; 1999), Coelho (1982; 1991), Lajolo e Zilberman (1984, 1996), Robine

(1974), bem como outros pesquisadores dedicados à área, evidenciam esse percurso histórico percorrido pela leitura e literatura infantil, desde o seu surgimento até os dias atuais. Sabemos que para a leitura se transformar em prática social, foi necessária uma longa trajetória, passou por muitas transformações, muitas foram as maneiras de ler e a literatura, inicialmente voltada para funções pedagógicas, passa a se emancipar, assumindo funções literárias.

No capítulo quarto, apresentamos o panorama teórico sobre a leitura em que a dissertação está fundamentada. Destacamos alguns pressupostos do que seria a leitura como prática social e a leitura como experiência literária, bem como, algumas considerações em torno das especificidades das diferentes práticas de leitura para a formação de leitores infantis. Para isso, Cosson (2011; 2017) salienta etapas do processo de letramento literário, bem como diferentes práticas que podem ser utilizadas na formação leitora. Por fim, estudiosos como Larrosa (1996), Solé (1998), Kaercher (2001), Petit (2008; 2009), dentre outros, propõem-nos que, ao pensar as práticas da leitura literária, temos também de olhar para o mediador e seu papel na formação de leitores, uma vez que entendemos essa função como uma mediação e não como um ensinamento.

No quinto capítulo, tratamos do papel da biblioteca comunitária, bem como, descrevemos as atividades realizadas nas bibliotecas comunitárias Chocolatão e do Arquipélago a fim de mostrar o que revelam os arquivos, visando apresentar resultados que validem o papel da biblioteca comunitária e do mediador como formadores de leitores, voltada neste caso, ao público infantil. Esta pesquisa está centrada na leitura dos arquivos, um olhar detalhado para os registros, e não no testemunho de leitores ou mediadores.

Utilizamos a metáfora “*Small is beautiful*” para designar as bibliotecas comunitárias. Tomamos aqui o termo emprestado da francesa Geneviève Patte, a partir da obra *Deixem que leiam* (2012). Ela utiliza essa expressão para descrever os espaços alternativos de biblioteca, espaços que não estão preocupados com a quantidade de livros, mas sim com a qualidade do acervo e na afetividade de quem trabalha ali.

Nas últimas décadas, as bibliotecas comunitárias passaram a ter protagonismo dentro do terceiro setor. Uma pesquisa nesse território é especialmente fértil para se analisar a formação leitora, tendo em vista que, quando falamos sobre esse tema, geralmente está atrelado à escola. Assim, quando se discute que é através de

diferentes práticas de ler, ouvir e contar histórias que nos tornamos leitores, como podemos verificar os resultados na formação leitora? O espaço físico da biblioteca e a presença de livros formam leitores por si sós, ou é necessário a presença de um mediador, que ajude o leitor a entrar para o universo da leitura? Uma pesquisa quantitativa, a partir dos arquivos que contém registros das atividades de mediação de leitura e empréstimos de livros, pode nos mostrar, em diversos aspectos, uma regularidade significativa e evita o impressionismo, estabelecendo, dessa maneira, bases sólidas para a discussão.

É preciso entender esse modelo de biblioteca como espaço alternativo de incentivo à leitura que entrelaça diferentes saberes da educação, da cultura e da sociedade. Entendemos como um espaço alternativo por pertencer ao campo da educação não formal, pois, se desenvolve fora dos muros das escolas. Nessas pequenas bibliotecas, situadas em periferias de Porto Alegre, regiões afetadas pela falta da garantia de direitos básicos, mas com muitos saberes culturais e populares, a leitura da literatura é vista como direito humano, de todos, não apenas das camadas economicamente mais privilegiadas. A importância da biblioteca comunitária como lugar que garante o direito do acesso ao livro e à leitura é a base para o trabalho de formação de leitores e de participação nas políticas públicas. Para isso, não basta termos somente o ambiente físico, precisamos da presença de um mediador que dê vida ao espaço, que estabeleça a ponte entre o livro e o leitor, que crie elos fortes constituídos em torno da leitura, que permita a liberdade na biblioteca como uma segunda casa.

Dessa forma, as bibliotecas comunitárias Chocolatão e do Arquipélago, gestadas pelo Cirandar, são exemplos de espaços acolhedores e bonitos, em que se desenvolvem experiências de leitura compartilhada, onde mediador e leitor constituem fortes vínculos e a leitura da literatura é potencial na reconstrução desses sujeitos.

Ao final da dissertação, temos as considerações sobre a análise dos arquivos, avaliamos se esses registros podem ser caracterizados dentro da categoria “arquivo”, bem como, se os dados coletados configuram resultados de formação leitora. Além das considerações, temos os anexos, composto pela autorização do Cirandar para a pesquisa nos arquivos, bem como, mapas para a localização das bibliotecas e exemplo de planilha de monitoramento utilizada pela instituição.

Finalmente, acreditamos que esta pesquisa tenha um grande potencial de continuidade; tanto no estudo de projetos futuros nas bibliotecas comunitárias, quanto

no estudo do mesmo tema em outras bibliotecas, sejam elas, comunitárias, escolares ou públicas, ou, até mesmo, uma análise comparativa com outras bibliotecas que não possuem um sistema de registro. Cremos, também, que esta pesquisa poderá abrir caminhos para que outras instituições tenham a preocupação com seus arquivos, a fim de olhar para o passado e contar uma história e, a partir dela, pensar o presente e planejar o futuro.

2 REGISTRO, ARQUIVO E MEMÓRIA: GARANTIAS PARA CONTAR UMA HISTÓRIA

A pesquisa realizada em fontes primárias leva o pesquisador ao arquivo. Uma das características mais indiscutíveis dos arquivos é seu poder de proteção de dados. Os arquivos têm o poder de prova documental, a guarda, a preservação e o acesso à informação. Esses documentos devem ser analisados e interpretados para se constituírem em história. Assim, o arquivo é investido de um poder simbólico, é o lugar onde repousam verdades, sejam elas jurídicas, administrativas, culturais ou sociais. Quem olha para um arquivo quer obter respostas sobre o passado, construir o presente e planejar o futuro.

Em vista disso, temos, neste capítulo inicial, um aporte teórico sobre arquivos. Estudiosos como Menezes (1999), Assmann (2011), Ricoeur (2007), Artières (1998), entre outros, nos ajudarão a evidenciar a importância dos arquivos para uma análise dos resultados de formação leitora que queremos evidenciar.

2.1 OS ARQUIVOS COMO FONTE DE MEMÓRIA

Antes do advento da escrita, o homem já registrava sua vida com desenhos e símbolos. Primeiramente, essas formas de escrita se deram nas pedras, em seguida, passou-se a registrar em pedaços de argila, depois, em tábuas de madeira, papiro, pergaminho, até chegar nas diferentes formas do papel e nos documentos digitais. Assim, desde que o homem começou a registrar seus pensamentos e atividades, foi imprescindível adotar uma forma de armazenamento, dando origem aos arquivos.

A palavra “arquivo” vem do grego *arché*, que designa ao mesmo tempo começo e comando. De acordo com Assmann (2011), desde o princípio, o arquivo está ligado à escrita e aos atos administrativos. Para a estudiosa, o que condiciona a existência de arquivos são

sistemas de registro que agem como meios de armazenamento externos, e o mais importante deles é a técnica da escrita, que removeu a memória de dentro do ser humano e a tornou fixa e independente dos portadores vivos (...). Dessa forma, construiu-se um sistema de armazenamento e provisões em larga escala, com a proteção organizacional da escrita. Como os documentos escritos não se decompunham naturalmente após o uso, eles constituíam um resíduo que podia ser especialmente coletado e preservado.

Assim, a partir do arquivo como memória da economia e administração, surge o arquivo como testemunho do passado. (ASSMANN, 2011, p. 367).

Os arquivos dão conta da história, do passado. Tudo tem que estar armazenado, arquivado para ser legitimado, para poder tecer uma história. O arquivo é “um armazenador coletivo de conhecimentos que desempenha diversas funções: conservação, seleção e acessibilidade.” (ASSMANN, 2011, p. 368). A estudiosa reforça a ideia de que os arquivos são também locais para lacunas de informação, por isso, faz-se necessário considerar o seu caráter de incompletude.

Além disso, os arquivos são uma forma de controle e eficácia da memória, uma vez que é difícil guardar dados precisos em nossa mente. Segundo Menezes (1999), enfrentamos a crise da memória, e lembramos somente do que nos interessa. Se, no passado, guardava-se na memória, que era o próprio arquivo, a partir da escrita temos a externalização da memória no papel.

Essa crise do esquecimento diz respeito ao processo de externalização da memória que começa com a “transformação das sociedades orais em quirográficas e se acentua com a difusão da alfabetização e escrita, reforça-se poderosamente com a invenção da imprensa e chega ao seu cume com os registros eletrônicos.” (MENEZES, 1999, p. 15). Para o autor, a externalização da memória trouxe à tona registros gráficos, visuais e eletrônicos, que têm também a finalidade de assegurar a legibilidade e inteligibilidade dos documentos, para a fácil análise dos dados ao longo do tempo.

A sociedade da informação tornou mais diversificada as formas de documentação em relação à forma tradicional escrita, pela facilidade na busca de dados e também por estarem disponíveis a um público maior. No passado, antes do advento da internet, necessariamente o pesquisador devia se locomover até a fonte dos dados, hoje muitos arquivos estão disponíveis na rede. Menezes (1999) alerta que nos arquivos eletrônicos, muitas vezes, enxerga-se somente um recorte, estão descontextualizados da realidade, sem relação com o antes e o depois. Nesse caso, é papel do pesquisador fazer essas pontes e contextualizar e selecionar seu objeto de pesquisa.

Nas sociedades antigas, valorizava-se a oralidade. As histórias eram contadas nas rodas e passavam de geração em geração, assim, a memória era fundamental para garantir que a história permanecesse viva, a memória era o próprio arquivo. Hoje a escrita é uma prática social, e não mais conseguimos conceber nossa sociedade

sem essa forma de linguagem, o ser humano passou a valorizar o valor da informação, bem como os documentos. O que devemos atentar é que, embora a evolução tenha se dado de maneira lenta, os conteúdos desses registros mantiveram a mesma função: ser fonte de informação. Todas as formas de registros, em diferentes suportes, em diferentes épocas, são formas de armazenamento de dados, ou seja, arquivos.

Ricoeur (1997) destaca três características dos arquivos: os arquivos são um conjunto organizado de registros, ou seja, documentos; os arquivos são resultado da atividade institucional ou profissional de uma instituição; o armazenamento desses dados objetiva conservar informações produzidas pelas instituições. O autor salienta que, se a história é uma narrativa constituída por meio de provas, ela está documentada em fatos, e os fatos, por sua vez, estão arquivados em documentos. “É documento tudo o que pode informar a um pesquisador cuja investigação é orientada por uma escolha razoável de questões.” (RICOEUR, 1997, p. 198). Assim, o documento visa informar sobre o passado, a fim de ampliar a memória coletiva.

É preciso também observar a diferença entre arquivo e testemunho. Segundo Ricoeur (2007), o arquivo está relacionado à escrita, seja ela no papel ou nos meios eletrônicos. A escrita é lida, consultada por um leitor, mas antes do arquivo ser consultado, existe o arquivamento. O arquivamento é um gesto de separar, reunir, coletar, para que alguém possa lê-lo. O arquivo aparece como um lugar físico que abriga o rastro documental, mas não é apenas o lugar físico, espacial, é também um lugar social. O testemunho é geralmente oral, exige um ouvinte, um interlocutor, é uma sequência narrativa originária de uma memória, podendo-se tornar escrito. O testemunho não requer a alfabetização por se tratar da oralidade, diferentemente do arquivo que, necessariamente, exige uma pessoa alfabetizada para a leitura dos registros.

Para Ricoeur (1997), o documento, como instrumento da memória, é ligado ao rastro. Se os arquivos podem ser instituídos e os documentos podem ser coletados e conservados, o passado deixou um rastro, edificado nos documentos como testemunho do passado:

o rastro convida a segui-lo, a voltar, por meio dele, se possível, até o homem e até o animal que passaram por ali; o rastro pode ser perdido; pode ele próprio perder-se, levar a lugar nenhum; pode também apagar-se: pois o rastro é frágil e exige ser conservado intacto [...]. Rastro indica aqui, portanto no espaço, e agora, portanto no presente, a passagem passada dos vivos; ele orienta a caça, a busca, a investigação, a pesquisa. Ora, tudo isso é a história. (RICOEUR, 1997, p. 201).

Rastro é, então, segundo Ricoeur (1997), toda marca deixada por alguma coisa. Há rastro porque antes alguém passou por aí, uma coisa agiu, deixando um vestígio. O vestígio sugere, por exemplo, uma pegada na areia e o rastro é o vestígio da análise da pegada. Quase todos os acontecimentos deixam um vestígio em diferentes técnicas, em diferentes lugares e consideramos apenas poucos desses vestígios, fazemos uma seleção do que queremos guardar, principalmente quando se trata de papel. O trabalho do pesquisador é dar-se conta de um vestígio. Assim, no momento que esse vestígio é investigado, ele transforma-se em rastro.

Para a análise da formação leitora proposta aqui, é necessário olhar para os arquivos e verificar que história permitem contar. Dessa forma, os arquivos cumprem seu principal papel, que é ser objeto de pesquisa e fonte de memória. O pesquisador “ao frequentar os arquivos, ao consultar os documentos, que ele se põe a rastrear o passado tal como ele foi.” (RICOEUR, 1997, p. 209). Assim, a partir da leitura e da análise dos arquivos dos registros mediações de leitura e registro de retirada de livros, antes e depois das atividades mediadoras é que nos propusemos a pensar se esses projetos e bibliotecas comunitárias cumprem seu papel na formação leitora dos usuários.

O que nos interessa, neste estudo, são os registros das atividades de mediação de leitura realizadas nas bibliotecas, para que possamos, a partir delas, olhar para os registros referentes ao processo de empréstimo de livros. São documentos manuais ou eletrônicos que permitem ao pesquisador a busca de dados. Como apontado anteriormente, esses relatórios precisam ser “lidos” e, para assumirem um valor, precisam ser comparados a outros dados da mesma categoria com temporalidade diversa. Cabe, assim, nesta pesquisa, fazer esses levantamentos e estudá-los, a fim de tecer considerações e apontamentos sobre as fontes, ou seja, escrever uma história da leitura a partir dos registros guardados nos arquivos das Bibliotecas Comunitárias Chocolatão e Arquipélago.

2.2 A ESCRITA DE SI: ARQUIVANDO A PRÓPRIA VIDA

Os acontecimentos quase sempre deixam um vestígio. Quase tudo em algum momento passa por uma espécie de registro. Assim, também as atividades de mediações de leitura, realizadas pelas bibliotecas comunitárias Arquipélago e

Chocolatão, são registradas em um relatório. Esse relatório descritivo nada mais é do que a escrita de si, a descrição das mediações de leitura realizadas pela equipe da biblioteca. O historiador francês Philippe Artières, no texto “Arquivar a própria vida”, destaca que arquivamos “para responder a uma injunção social” (ARTIÈRES, 1998, p. 10), para isso devemos manter a vida organizada. Esses papéis que guardamos são nossa identidade, é certo que não guardamos tudo, “manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens.” (idem, p. 11). O autor trata de elementos que aqui tomaremos não para o âmbito pessoal, mas no âmbito institucional.

Embora seja natural arquivar, temos sempre a tendência de selecionar o que guardamos. Todas as vezes que rasgamos um papel, estamos selecionando o que queremos guardar ou não. A seleção é subjetiva. “Arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência.” (ARTIÈRES, 1998, p. 11). O estudioso propõe explorar os três aspectos dos arquivos do eu: a injunção social; a prática de arquivamento e a intenção autobiográfica.

Os processos de escrita dos arquivos, segundo Artières (1998), trazem aquilo que comprovam nossos direitos sociais. Para garantir esses direitos sociais, para ser inserido socialmente é preciso apresentar arquivos, pode ser uma conta de água, luz, telefone. Sem esses documentos somos excluídos. As pessoas ou entidades que não arquivam suas vidas, acabam não conhecendo seu próprio valor, sendo uma pessoa ou instituição desajustada. O estudioso pondera que devemos arquivar a própria vida como fonte de memória, para ter identidade reconhecida, para testemunhar acontecimentos, para imortalizar a experiência. Devemos manter os arquivos como fonte de memória, uma vez que não guardamos tudo em nossa mente, como apontado anteriormente. Arquivamos para tirar lições do passado e a partir dessas lições planejar o futuro, tomando o cuidado em reparar os erros, mas sobretudo inscrever a existência.

Arquivar a própria vida não é privilégio de alguns. Todo indivíduo ou instituição, em algum momento de sua trajetória entrega-se a esta tarefa:

O arquivamento do eu não é uma prática neutra; é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele desejaria ser visto. Arquivar a própria vida, é simbolicamente preparar o próprio processo: reunir as peças necessárias para a própria defesa, organizá-las para refutar a representação que os outros têm de nós. Arquivar a própria vida é desafiar a ordem das

coisas: a justiça dos homens assim como o trabalho do tempo. (ARTIÈRES, 1998. p. 31).

Dessa maneira, a escrita, seja ela no papel ou nos arquivos eletrônicos, é uma forma de sobreviver à morte, “um processo notável de subjetivação” (ARTIÈRES, 1998. p. 32), que inventa, de forma original, a construção de sua identidade.

Lara (2008) salienta outro ponto importante: os documentos não foram pensados para serem registros históricos, mas para atender às necessidades de cada época. Dessa forma, eles permitem saber não o que aconteceu e sim como e por que alguma coisa aconteceu. A estudiosa reforça a ideia de que os arquivos, sejam eles em papel ou eletrônicos, não são meras representações nem se referem simplesmente a fatos passados, mas preservam relações com diversas ordens e eventos. Observar os elementos desses documentos não significa manter-se apenas na literalidade dos textos, mas o pesquisador deverá fazer uma análise de todos os elementos, o que permitirá transformar esses textos em fontes de conhecimento histórico: “interrogar os textos de tal modo que sejam capazes de fornecer informações sobre as ações humanas no passado” (LARA, 2008, p. 18).

Assim, podemos dizer que os registros, geralmente chamados de documentos por arquivistas, “constituem o universo no qual os historiadores escolhem suas fontes de informação sobre o passado.” (LARA, 2008, p. 18). Ou seja, “o processo de transformação dos textos em fontes depende do que os historiadores querem saber sobre o passado.” (idem, p. 18). Quando queremos saber informações que não estão explicitamente registradas, temos que inventar modos e maneiras para retirar esses dados se quisermos obter respostas às perguntas.

Essas ponderações feitas por Lara (2008) são pertinentes à nossa pesquisa. Pois, para medir os resultados dos projetos de leitura precisamos ler criticamente esses arquivos e buscar fontes para que possamos escrever uma história, ou seja, precisamos selecionar alguns documentos e transformá-los em fontes de informação para pintarmos uma imagem. O processo de transformação desses registros é fundamental para o próprio exercício da nossa pesquisa, a qualidade da história que iremos contar é importante. Precisamos ser capazes de prospectar o olhar e problematizar o estabelecido, interrogar o arquivo e produzir novas percepções.

Mas é importante salientar, de acordo com Maria da Gloria Gohn (2010), que entidades sociais, Organizações da Sociedade Civil, fundações e outras instituições que trabalham com projetos sociais direcionados às comunidades, tem dificuldade de

registro de suas ações. Essa dificuldade de registro pode estar relacionada à falta de tempo, envolvimento com outras demandas, ou até mesmo ausência de orientação para a prática.

O Cirandar, como instituição formadora, só passou a utilizar os registros das ações realizadas no decurso dos anos, por uma iniciativa de seus membros que tinham interface profissional e de estudo nas universidades. Foi a partir dos registros que as práticas se tornaram mais consistentes, pois permitiram uma análise do trabalho realizado, resultando, dessa maneira, em monitoramento e avaliação das ações culturais realizadas pela instituição.

Portanto, para que possamos medir a formação leitora a partir dos projetos de leitura, voltados aos usuários das bibliotecas comunitárias, antes de buscar dados de empréstimos de livros, tanto no caderno de registros, quanto no sistema eletrônico, primeiramente nosso olhar dirige-se para registro de atividades de mediação de leitura, buscando realçar as possibilidades interpretativas que esse documento representa para a compreensão da formação leitora do público em questão. Encontrar no próprio registro de atividades da biblioteca rastros, vestígios, de acordo com Ricoeur, ou fontes denominadas por Lara, que podem nos direcionar para a pesquisa de dados no sistema. Visto que, de acordo com Lara (1998), os textos, ou seja, neste caso, o relatório eletrônico de empréstimo de livros e o caderno de registros manuais são constituídos de múltiplas informações e precisam ser lidas, analisadas e interpretadas.

Explanamos aqui um exemplo de quem utiliza os registros para poder contar uma história. A antropóloga francesa Michèle Petit, pesquisadora do Laboratório de Dinâmicas Sociais e Recomposição dos Espaços, do CNRS⁴, na França, no início dos anos 1990, quando começou a estudar as questões que envolvem a escrita, a leitura e o lugar do leitor, observou a importância que a leitura teve na construção e reconstrução dos jovens e adultos que viviam em situações adversas. Partindo de experiências colhidas pessoalmente ou por meio do diálogo constante com leitores, mediadores de leitura, bibliotecários, professores, psicanalistas, escritores e animadores culturais, Michèle Petit apresenta, nos livros *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009) e *Os Jovens e a leitura* (2008), diversas experiências de leitura compartilhada desenvolvidas em regiões afetadas por desequilíbrio social, migrações

⁴ Centre National de la Recherche Scientifique.

forçadas e deterioração das condições de vida. É através da análise dos registros coletados ao longo desse percurso que a estudiosa consegue investigar a arte de ler em contextos de crise. A pesquisadora explicita a capacidade da leitura e da literatura, em ajudar aqueles que entram em contato com ela, como forma de resistir à adversidade. As diversas experiências abordadas nos livros são investigadas de diferentes maneiras. A literatura pode atuar como sensibilizadora, ao mesmo tempo que afirma-se como instrumento de reconstrução do sentido afetado pelas catástrofes internas ou externas. A pesquisa de Petit nos ajuda a validar o olhar de quem escreve a partir dos arquivos. A obra escrita pela estudiosa é um exemplo de escrita de si, de quem olha seu percurso e escreve sua história.

Esta pesquisa torna-se pertinente, pois, ao remexer, ao ler os arquivos e verificar os resultados da biblioteca comunitária na formação leitora dos seus usuários, traz a possibilidade de refletir sobre o papel do mediador de leitura, sobre a formação do mediador, sobre as metodologias utilizadas nas mediações de leitura, sobre as obras literárias escolhidas, sobre os impactos do tipo de espaço físico da biblioteca, enfim, oportuniza um leque de reflexões para pensar propostas futuras para o mesmo público, para diferentes públicos, bem como inspirar a formação de novos espaços.

Por conseguinte, quando as bibliotecas e seus educadores comprometem-se com projetos de leitura de qualidade, quando oferecem aos usuários um espaço atrativo de biblioteca, estão abrindo portas para a formação de leitores. A partir dessa perspectiva, evidencia-se que, para poder medir os resultados desses projetos, os registros são fundamentais. Podem medir os resultados e mostrar caminhos a trilhar. É importante destacar ainda que, esta pesquisa dirige seu olhar não para os usuários em si, mas para os arquivos das bibliotecas comunitárias.

Pensar a prática da leitura literária, por meio de projetos de formação de leitores, a partir da análise dos registros de mediação de leitura e retirada de livros nas bibliotecas comunitárias, envolve algumas concepções sobre a leitura e a literatura infantil, que serão abordadas no capítulo a seguir.

3 A LEITURA E A LITERATURA INFANTIL: PERCORRENDO OS CAMINHOS DA NOSSA HISTÓRIA

A literatura é antes de tudo arte. A arte da palavra. E, por estar centrada no código escrito, está ligada diretamente a uma das atividades fundamentais do indivíduo na sociedade: a leitura. Desde o surgimento da escrita na Mesopotâmia, por fins comerciais, surgiu a arte da leitura, sem a qual a primeira não teria sentido. Foi necessário um longo percurso, muitas transformações, da antiguidade até os dias de hoje, para que a leitura da literatura se transformasse em prática social e experiência.

Dessa maneira, é fundamental para uma pesquisa como esta, trazer um aporte teórico sobre a leitura e a literatura infantil. Para isso, Robine (1974), Chartier (1994; 1999), Coelho (1982; 1991), Lajolo e Zilberman (1984, 1996), bem como outros estudiosos, nos ajudarão a evidenciar esses caminhos percorridos pela leitura e livro infantil.

3.1 O PROCESSO DE FORMAÇÃO HISTÓRICA DA LEITURA

Para entendermos como se deu o processo de formação histórica da leitura e literatura infantil no Brasil, é importante resgatarmos a origem da escrita, do livro e as manifestações da leitura no âmbito ocidental. Através da pintura rupestre, na Pré-História, o homem se comunicava com desenhos nas paredes das cavernas. A partir dessas representações, trocavam mensagens, transmitiam desejos e necessidades. Porém não era um tipo de escrita, não havia organização ou padronização das representações gráficas, mas era uma forma de comunicação. Segundo Darnton (2010), somente por volta do ano 4000 a. C., na antiga Mesopotâmia, o homem aprendeu a escrever. Inicialmente com a escrita cuneiforme dos sumérios e os hieróglifos egípcios passou para a escrita alfabética, já por volta do ano 1000 a. C. “A invenção da escrita foi o avanço tecnológico mais importante da história da humanidade. Ela transformou a relação do ser humano com o passado e abriu caminho para o surgimento do livro como força histórica.” (DARNTON, 2010, p. 39).

Nas suas origens, o símbolo escrito estava destinado à comunicação com as divindades e, com o passar do tempo, a escrita passou a ser usada entre a casta sacerdotal e os altos funcionários do poder. As técnicas de produção dos manuscritos, sejam elas sobre a argila, papiro ou pergaminho, deixavam muito caro o custo do livro.

Dessa maneira, o monopólio da leitura era detido pelas altas classes da sociedade. Conforme Robine (1974), na antiguidade, os homens do campo, trabalhadores das cidades e escravos só muito excepcionalmente tinham acesso ao livro. No final do século XIII, o público leitor foi se ampliando. A nova burguesia, composta por altos funcionários públicos, ricos comerciantes e juristas, passa a desejar o livro. O crescimento do público leitor vai provocar uma pressão nas técnicas de imprensa. Em torno do ano 1440, temos, com Gutemberg, a invenção da imprensa, uma grande revolução para o mundo dos livros, que deixam de ser copiados à mão e passam a ser produzidos em quantidade.

Robine (1974) destaca que a imprensa se estende rapidamente por todos os países da Europa e, ao mesmo tempo que diminui o custo do livro, publicam-se também obras da literatura popular de cordel. É essa literatura de cordel mais barata que vai estabelecer a comunicação com o meio rural, por meio de vendedores ambulantes, que passam de casa em casa oferecendo o objeto livro e, nas cidades, com as feiras populares. A autora reforça que, apesar da mecanização da imprensa, que permitiu produzir livros em quantidade, a aquisição do livro continuou sendo reservada à elite do dinheiro e, conseqüentemente, a leitura continuava como fenômeno urbano.

Para Lajolo e Zilberman (1996), a história da leitura em si inicia somente no século XVIII, quando a impressão deixa de ser artesanal, exercida pelos tipógrafos e gerenciada através do Estado, que facultava o aparecimento dos livros, tornando-se atividade empresarial, executada em moldes capitalistas, dirigida ao lucro. As autoras ressaltam que, para a leitura se expandir e se transformar em prática social, foi preciso uma grande mudança: a valorização da família. Nesse novo modelo de família, não mais estabelecida por laços de parentesco, mas centrada nas relações de afeto, onde cabia ao pai o sustento do lar; à mãe a responsabilidade da vida doméstica, as crianças deixam de ser parte da mão de obra para serem preparadas para o futuro. Desse modo, com o surgimento da infância, os livros para as crianças ganham uma grande importância. É no interior desse modelo moderno de família que se começam a criar hábitos de leitura duradouros:

Se é certo que os leitores sempre existiram em todas as sociedades nas quais a escrita se consolidou enquanto código, (...) só existem o *leitor*, enquanto papel de materialidade histórica, e a *leitura*, enquanto prática coletiva, em sociedades de recorte burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista. Esta se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e na valorização da

família. Foi nessas condições que os leitores, cada vez mais numerosos, se transformaram em público leitor de uma mercadoria muito específica. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 16).

Mas é somente no século XIX, com o progresso do papel e com a generalização da instrução, que o livro se põe ao alcance de mais classes sociais. É preciso entender que, apesar dessa generalização da instrução, as leis não são imediatas e nem para todos. Dessa maneira, o público leitor continua restrito e escasso.

É importante observar que “uma história da leitura não deve, pois, limitar-se à genealogia única da nossa maneira de ler em silêncio e com os olhos, ela tem também a tarefa de encontrar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos.” (CHARTIER, 1994, p. 17). As maneiras de ler, assim como o percurso do livro, foram mudando ao longo dos séculos. Por muito tempo, a leitura “constituía-se numa oralização, e seu leitor aparecia como o ouvinte de uma palavra lida.” (idem, p. 17). Em tempos de poucos livros, quando as jornadas de trabalho eram longas e a iluminação precária, alguém era designado para ler em voz alta para que os outros partilhassem da leitura.

Chartier (1999) destaca algumas revoluções na história da leitura, que não estão diretamente ligadas à invenção ou às transformações da impressão. A primeira consiste no longo processo que levou os leitores a passar da prática de leitura oral para a leitura visual e silenciosa. Embora as duas maneiras de ler tivessem coexistido na Antiguidade grega e romana, foi durante a Idade Média que os leitores ocidentais conquistaram o estilo silencioso. Essa leitura silenciosa, inicialmente restrita aos escribas monásticos, chegou às universidades durante os séculos XII e XIII e durante o século XIV tornou-se comum entre cortesãos e aristocratas laicos. A leitura silenciosa criou a possibilidade de ler mais e ler textos mais complexos. A segunda revolução da leitura ocorreu já na era da impressão. Com o crescimento da produção do livro, tivemos a multiplicação e transformação dos jornais, o triunfo dos livros de pequeno formato e a proliferação de instituições como as bibliotecas, os clubes do livro e as sociedades de leitura, que possibilitaram a leitura de livros e periódicos sem necessidade de compra. Os novos leitores podiam ler um grande e variado número de textos dando lugar a uma leitura mais desprendida. A terceira revolução da leitura aconteceu no século XIX, quando novas categorias de leitores - as mulheres, crianças e trabalhadores - foram introduzidos na leitura. Isso se deu juntamente com a industrialização da produção de impressos, com novos materiais e modelos para a leitura, assim como com as políticas de alfabetização da população.

O estudioso observa outra revolução que está acontecendo em nossa própria época: a transmissão eletrônica de textos, obrigando a uma profunda reorganização da escrita. As mudanças no suporte físico da escrita forçam o leitor a ter novas atitudes e aprender novas práticas intelectuais. Para o autor, a passagem do texto do livro impresso para a tela do computador, ou outras mídias, pode ser comparada com a passagem do rolo para o códex, no início da Era Cristã. Isso dita novos caminhos para a leitura que superam as limitações tradicionais impostas pelo objeto impresso. Uma das grandes vantagens é o poder de alcançar qualquer leitor, em qualquer lugar, em qualquer momento.

Ao olhar o panorama da escrita, Darnton (2010) destaca que:

[...] a velocidade das mudanças é de tirar o fôlego: da escrita ao códice foram 4300 anos; do códice aos tipos móveis, 1150 anos; dos tipos móveis à internet, 524 anos; da internet aos buscadores, dezessete anos; dos buscadores do algoritmo de relevância do Google, sete anos; e quem pode imaginar o que está por vir no futuro próximo? (DARNTON, 2010, p. 41).

Cada mudança ocorrida nas maneiras de escrever, transformou o panorama da informação, em um “ritmo que parece incontrolável e incompreensível” (DARNTON, 2010, p. 41), mas que deve ser visto como forma de continuidade e não de mudança. O estudioso argumenta que todas as eras, independentemente do modo, foram uma era da informação, uma vez que “a informação nunca foi estável.” (idem, p. 47). Dessa maneira, em vez de lidar com o fixo e estabelecido, precisamos lidar com textos, suportes, tecnologias múltiplas e mutáveis.

Saber ler, escrever, assinar e contar parecia ideal e suficiente para o povo durante o século XIX, o demais era supérfluo. De acordo com Robine (1974), no século XX, por meio da política cultural da redução da jornada de trabalho para oito horas diárias, férias pagas e semana inglesa, sobrava tempo para o ócio. Assim, cada vez mais pessoas se interessavam pelo livro e a leitura. Aos poucos, com a diminuição do analfabetismo, deu-se conta que não era suficiente saber ler para participar do conteúdo do livro, pois a leitura da obra exige um nível cultural mais elevado e supõe a aquisição de hábitos de leitura, resultando que os leitores de livros precisavam de instrução secundária ou superior. Dessa forma, a leitura continuou centrada nos níveis mais altos da sociedade. Somente no século XX aconteceu a explosão do livro, juntamente com o desenrolar de outros meios de comunicação. Foram precisos quatro séculos para que o livro chegasse ao papel de comunicação. É certo que o grau de instrução de uma nação é influenciado pelo nível de vida de seus habitantes, pois é

entre os níveis de renda mais elevados que também se encontra o maior consumo de livros. A autora ressalta que, nos países de terceiro mundo a situação, no século XX, continua parecida com aquela do século XIX, da Europa, com o livro e a leitura acessíveis somente às classes mais altas da sociedade. Já nas últimas décadas do século passado, percebemos mudanças significativas, no que diz respeito ao acesso ao livro e à leitura, mas é fato que, ainda existem muitas disparidades entre as classes sociais.

O suporte de escrita, bem como as maneiras de ler mudaram ao longo do tempo. Antes costumava ser realizada em voz alta, em grupos, ou em segredo e talvez com uma intensidade que hoje não pode ser imaginada. O certo é que em todos os tempos os leitores extraem significados dos textos, não se limitam a decifrá-los. “Textos moldam a reação dos leitores, por mais ativos que esses possam ser.” (DARNTON, 2010, p. 215). Da mesma maneira que o livro e a leitura passaram por diversas mudanças ao longo do tempo, assim, também é com a literatura infantil, um percurso que veremos a seguir.

3.2 A LITERATURA INFANTIL: SEU SURGIMENTO E AMADURECIMENTO

Os primeiros livros para as crianças surgiram no final do século XVII e durante o século XVIII. Até então, não se escrevia para crianças porque não existia a “infância”. A infância surge, após a revolução industrial, juntamente com a burguesia, com uma nova noção de família, que estava centrada, segundo Zilberman (1981), não mais em relações de parentesco nos moldes do feudalismo, em que os casamentos eram arranjados de maneira que a posse de terras continuasse sob o domínio da aristocracia, mas em um núcleo unicelular preocupado em sua privacidade e com o estímulo do afeto entre seus membros. O papel da criança passa a ser a preparação ao mundo adulto, assim, essa nova concepção de infância motiva

o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória. Como decorrência, se a faixa etária equivalente à infância e o indivíduo que a atravessa recebem uma série de atributos que o promovem coletivamente, são esses mesmos fatores que o qualificam de modo negativo, pois ressaltam, em primeiro lugar, virtudes como a fragilidade, a desproteção e a dependência. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 17).

Antes desse modelo familiar burguês, não existia uma preocupação especial para com a infância, uma vez que essa faixa etária não era percebida como um momento diferente. Para Zilberman (1981), crianças e adultos compartilhavam das mesmas atividades laborativas e recreativas, testemunhavam os processos naturais da existência, nascimento, doenças e morte, participavam com naturalidade de eventos como festas, guerras, audiências e da vida pública, bem como, dividiam o mesmo espaço. As histórias, contadas de roda em roda, eram para velhos e jovens ao mesmo tempo, sem distinção de idade. A autora destaca que somente depois de a infância surgir como instituição econômica e social é que surge a infância como fenômeno pedagógico e cultural. A infância separada da idade adulta relegou à primeira a condição de etapa preparatória para a segunda, promovendo necessidades de formação pessoal e profissionalizante.

Outra instituição que passa a ser responsável pela solidificação da política e ideologia da burguesia, além da família, é a escola. Segundo Lajolo e Zilberman (1984), a escola, que até o século XVIII era facultativa e dispensável, com o tempo, passa a ser de frequência natural. Ela torna-se o espaço de mediação entre a criança e a sociedade e, imprescindível na vida social, aos poucos, passa a ser obrigatória para as crianças de todos os segmentos sociais e não apenas para a burguesia. Nessa sociedade, que crescia com a industrialização e modernizava-se em função de novos recursos tecnológicos, a literatura infantil assume, desde o princípio, a condição de mercadoria. “Os laços entre literatura e escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 18). Assim, a literatura funciona, por um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo e, por outro, como seguidora da ação da escola, pois, à escola cabe promover e viabilizar a circulação do livro. Dessa maneira, à literatura infantil, muitas vezes, coube também um papel pedagógico, uma vez que endossava valores da classe burguesa.

Como dito anteriormente, as primeiras obras destinadas ao público infantil apareceram na primeira metade do século XVIII, antes disso, segundo Lajolo e Zilberman (1984), no século XVII, foram escritas histórias posteriormente denominadas como literatura apropriada à infância: as *Fábulas*, de La Fontaine,

editadas entre 1668 e 1694, os *Contos da Mamãe Gansa*⁵ de Charles Perrault em 1697, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente em 1717. Perrault inaugura o primeiro surto de literatura infantil, colocando em forma literária e em código escrito uma produção, que até então, pertencia à oralidade.

Da grande quantidade de obras publicadas ao longo do século XVIII, poucas sobreviveram. Para Lajolo e Zilberman (1984), a partir do sucesso dos contos de fadas de Perrault, somaram-se adaptações de clássicos como: *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, e *Viagens de Gúliwer*, de Jonathan Swift. Já no século seguinte, os irmãos Grimm, em 1812, editam uma coleção de contos de fadas que, dado seu sucesso, transforma-se em sinônimo de literatura infantil. Os irmãos Grimm, ao percorrerem as comunidades para realizar pesquisas linguísticas a partir das narrativas orais, descobriram um variado acervo de histórias, formaram assim, a coletânea que reuniu contos como *A Bela Adormecida*; *Branca de Neve e os Sete Anões*; *Chapeuzinho Vermelho*; *A Gata Borralheira*; *O Ganso de Ouro*; *Os Músicos de Bremen*; *A Guardadora de Gansos*; *Joãozinho e Maria*; *O Pequeno Polegar*; e dezenas de outros contos. É importante ressaltar que, com os irmãos Grimm, já tivemos alterações no enredo de alguns contos, pois muitos apresentavam aspectos polêmicos com episódios de violência ou maldade, envolvendo, inclusive, crianças. Um desses exemplos é o clássico *Chapeuzinho Vermelho*. Na versão inicial de Perrault, quando ainda não havia a preocupação com a infância, a personagem do caçador não era presente, foi acrescentada, posteriormente. O caçador entra em cena para salvar a menina e sua avó de um possível final trágico. Chapeuzinho Vermelho ficava nua, deitava-se com o lobo e morria devorada por ele. Em outra versão, ainda mais assustadora, a menina era enganada pelo lobo que a induzia a comer a própria avó cozida, além de beber seu sangue servido em uma taça de vinho.

A partir dos irmãos Grimm é que surgem, com maior segurança, livros que agradam ao leitor mirim e, de acordo com Lajolo e Zilberman (1984), determinam sua principal linha de ação: a preferência por histórias fantásticas. No mesmo século XIX, o dinamarquês Hans Christian Andersen⁶ segue a preferência por histórias

⁵ *Contos da Mamãe Gansa* foi publicado como título original *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*.

⁶Devido a sua importância para a literatura infantil, o dia 2 de abril - data de seu nascimento - é comemorado o Dia Internacional do Livro Infantojuvenil. A medalha Hans Christian Andersen é entregue anualmente aos melhores escritores e ilustradores do gênero infantojuvenil. No Brasil, a primeira escritora a receber a premiação foi Lygia Bojunga em 1982; em 2000, Ana Maria Machado e, em 2014, Roger Melo recebeu o prêmio na categoria ilustrador.

fantásticas, mesmo modelo adotado pelos Irmãos Grimm, defendendo valores morais e a fé cristã. Considerado o primeiro a realmente contar histórias para as crianças, buscava mostrar padrões de comportamento que deveriam ser adotados pela burguesia. Andersen “quando contava histórias às crianças, não se esquecia de que lhes devia dar alguma coisa em que pensar.” (JESUALDO, 1985, p. 134). As primeiras histórias de Andersen eram contos baseados na tradição popular, especialmente nos que ele ouviu durante a infância, mas depois desenvolveu histórias no mundo das fadas ou que traziam elementos da natureza. Alguns dos contos de Andersen são considerados mais tristes, pois não apresentam um final feliz. “A Pequena Vendedora de Fósforos” é um exemplo que ilustra bem esse estilo do autor.

Esse modelo de histórias maravilhosas foi também adotado em *Alice no país das maravilhas* (1863), por Lewis Carrol; *Pinóquio* (1883), por Collodi, e *Peter Pan* (1911), por James Barrie, entre os mais renomados. Esses autores “confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. Dão-lhe consistência e um perfil definido, garantindo sua continuidade a atração.” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1984, p. 21). As estudiosas ressaltam que, além dos contos de fadas, coletados na tradição popular, a predileção por histórias fantásticas também foi seguida por alguns outros escritores, ou então, por adaptações de romances de aventuras: *Robinson Crusóé* (1719) de Daniel Defoe, *Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift, *O último dos moicanos* (1826) de James Cooper, *As aventuras de Tom Sawyer* (1876) de Mark Twain, *A ilha do tesouro* (1882) de Robert Louis Stevenson, entre tantos outros.

Zilberman (2003) salienta em seus estudos que é nesse panorama histórico e social que emerge a literatura infantil, contribuindo para a preparação de uma elite cultural, através da reutilização do material literário proveniente de duas fontes distintas: a adaptação dos clássicos e dos contos de fadas de origem folclórica. A autora chama a atenção que literatura infantil e conto de fadas são frequentemente confundidos e tornados sinônimos. Os contos de fadas, primitivamente, eram contados por e para adultos e geralmente esses narradores faziam parte da camada social mais inferior. Após, ao serem adaptados pelos irmãos Grimm, na Alemanha no século XVIII, sofreram uma mudança de função, passaram a transmitir valores burgueses a partir da ética e religiosidade vigentes na época. A estudiosa destaca

que, por outro lado, o elemento maravilhoso enquanto elemento constitutivo da fábula narrativa, foi mantido, pois sem ele não existiria o conto de fadas em si. O elemento maravilhoso, presente nessas histórias, “não aparece no texto como algo diferenciado, como um milagre, que pode ser assustador, na medida em que coloca o indivíduo diante do sobre-humano, mas é percebido como natural.” (ZILBERMAN, 2003, p. 136). Por conseguinte, permite “uma ruptura com os constrangimentos espaço-temporais, de maneira que as personagens podem assumir um caráter simbólico. (idem, p. 136). Esse caráter simbólico, segundo Bettelheim (1980), é um gênero adequado à criança, pois, traduz de modo imagético os conflitos interiores do jovem e as possíveis soluções, a partir da leitura do texto. É da função que a literatura exerce junto à criança que temos sua justificativa e valor.

Algumas particularidades do gênero literatura infantil são destacados por Zilberman (2003):

- a especificidade do gênero perpassa de sua dependência pelo leitor criança. O livro infantil só começou a existir no momento em que surgiu a necessidade de preparar as crianças para o mundo adulto. Dessa maneira, se deu sua participação no processo educativo, mas, o livro didático não é legítimo, porque desconsidera o caráter ficcional;
- a constituição do acervo infantil deu-se através de meio já existente: os clássicos e os contos de fadas. Os contos de fadas se mostraram mais apropriados por seu conteúdo e por abrigar a presença do elemento mágico de modo natural;
- se o conto de fadas foi mais adequado à formação das crianças, a literatura infantil deverá incorporar as características daquele gênero: a presença do maravilhoso; a particularidade em retratar um universo em miniatura;
- no século XIX, com as preocupações em fadar os jovens com textos destinados à educação, ocorreu a recriação do acervo popular. Com a moderna pedagogia que passou a enfatizar a formação da emancipação das crianças, a literatura infantil, da mesma forma, replicou com textos de mensagem revolucionária;
- a literatura infantil aponta a preocupação do adulto para com a criança, endossando a influência do adulto sobre os pequenos, o comunicador é um adulto e o receptor uma criança.

A partir dessas particularidades apontadas pela autora, fica evidente que os livros destinados às crianças têm sua origem histórica na adaptação. A adaptação, segundo Hutcheon,

é uma forma de repetição sem replicação, a mudança é inevitável, mesmo quando não há qualquer atualização ou alteração consciente na ambientação. E com a mudança vem as modificações correspondentes no valor e até mesmo no significado das histórias. (HUTCHEON, 2013, p. 17).

Trabalhar com adaptações, significa “pensá-las como obras inerentemente ‘palimpsestuosas’.” (HUTCHEON, 2013, p. 27). Assim tornam-se diretamente relacionadas com outras obras, estão em conexão, mas ao mesmo tempo, tem sua própria existência. Toda a adaptação envolve “memória e mudança, persistência e variação.” (idem, p. 230). A autora ressalta, que os adultos, ao adaptarem textos para as crianças “censuram” algumas adaptações, ou então as mudam, para torná-las apropriadas para esse público diferente. Zilberman (2003) destaca que ao adaptar textos de adultos para crianças é importante atentar para quatro diferentes tipos de adaptação:

- adaptação do assunto: deve-se levar em conta a compreensão de mundo do receptor criança, uma vez que suas vivências são limitadas, o escritor deverá ter cuidado com certos temas;
- adaptação da forma: é importante que as condições do texto estejam à altura da expectativa recepional do leitor, cabe ao autor evitar trechos descritivos muito longos e adoção de mecanismos de suspense através da ação e aventura;
- adaptação de estilo: o vocabulário e a sintaxe devem estar dentro do domínio cognitivo do leitor com estruturas mais próximas da expressão oral;
- adaptação de meio: presença de ilustrações e impressão com letras maiores, assim como, o formato e tamanho do livro são aspectos atrativos para as crianças.

A partir desses ângulos da adaptação, o texto adaptado procura amenizar a falta de equilíbrio que decorre da “maciça influência do adulto, que é o criador, sobre a criança.” (ZILBERMAN, 2003, p. 143). A estudiosa reforça que a adaptação poderá oscilar entre um papel emancipador ou condicionador, pois “pode agir à revelia da criança, isto é, traí-la, na medida que endossa sua dependência existencial ao adulto.” (idem, p. 143). Essa duplicidade de caráter vem desde as primeiras criações literárias

para as crianças, que tinham o objetivo de dotar os pequenos com textos condizentes à preparação ao mundo adulto.

Aos poucos a literatura infantil vai ganhando relevância, bem como estudo e crítica literária. Apesar dos condicionamentos externos de cunho social e caráter mercadológico a literatura infantil “alcança uma identidade, atestada pela permanência histórica do gênero e pela predileção de que é objeto pelo leitor criança, mostra que a arte literária circunscreve sempre um espaço próprio e inalienável de atuação.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 19). Ela serve de instrumento usual de formação da criança, participando “do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola (...) e, frequentemente, até supera – essa inclinação pela incorporação do texto ao universo afetivo da criança.” (idem, p. 20). Desse modo, através da simbologia, traduz para o leitor a sua realidade, bem como é assimilada pela sua sensibilidade de criança. A história da literatura infantil ocidental passa então, nesse período inicial, por esse conflito.

Ao olharmos os caminhos percorridos pela literatura para a infância, muita coisa mudou de lá para cá. Mas aqui, agora, nos interessa olhar para a formação da leitura e literatura infantil brasileiras, para que possamos chegar ao nosso objeto de análise.

3.3 A POLÍTICA CULTURAL NO BRASIL E O ACESSO AO LIVRO

Quando olhamos o panorama da literatura infantil brasileira, temos de pensar como se deu o processo de formação da nossa sociedade e lembrar dos fatores históricos que formaram a cultura nacional. Para José Verissimo (1977), historiador e crítico literário, os portugueses ao tomarem posse das terras brasileiras estavam interessados somente no que a colônia tinha a oferecer de matéria-prima destinada à comercialização, para tanto, fixaram aqui uma população encarregada apenas do cultivo, coleta e comercialização dos produtos tropicais. Salienta ainda que, os portugueses não trouxeram nada do seu movimento literário para o Brasil. Esse colonizador, que veio para o Brasil, não pertencia às classes intelectuais, era o povo da classe mais baixa, preocupado apenas com a sobrevivência, e não com o desenvolvimento cultural da colônia.

Para isso, segundo Lajolo e Zilberman (1996), não era necessário um sistema educacional, tarefa essa, destinada aos jesuítas. Não existiu, desde os primórdios, uma política de difusão do saber, tínhamos sim uma restrição à importação de livros,

ausência de livrarias e a proibição da imprensa. Dessa forma, sem a preocupação com o desenvolvimento cultural, até o ano 1808, praticamente, não existe a imprensa no Brasil. “Por consequência, ficou difícil a disseminação de práticas de leitura mais intensas e consistentes.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 122). As autoras questionam: como poderíamos ter fortalecido uma cultura nacional se os elementos nativos estavam sendo aniquilados, os africanos subjugados e apenas os elementos europeus valorizados? Salientam que, mesmo depois da independência política, em 1822, não se teve um processo de emancipação cultural. É somente por volta de 1840, que o Brasil

passa a exibir alguns traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 18).

Foi preciso quase quatro séculos para que o Brasil começasse a encaminhar sua independência política, econômica cultural e a tomar consciência das mudanças que teriam de ser feitas. Muitos historiadores e críticos apontavam os caminhos a serem seguidos para a emancipação, mas, obviamente, essa consciência nacionalista dependia de um processo de maturação que levou muito tempo.

Sílvio Romero, no texto *A literatura e a sociedade no Brasil* (1978), salienta que, “o estado de pauperismo de um povo influi diretamente na formação de sua literatura (...) o homem antes de ser um ente histórico é um indivíduo biológico”, sendo sua principal preocupação o *‘primo vivere.’*” (ROMERO, 1978, p. 11). Para o autor, “a grande pobreza das classes populares, a falta de instrução e todos os abusos de uma organização civil e social defeituosa, devem ser contados entre os empecilhos ao desenvolvimento da nossa literatura.” (idem, p. 14). Para uma sociedade com muitas desigualdades sociais, como a brasileira, com o povo da camada social mais baixa, que mal tem o que comer, resta fôlego para pensar em literatura e leitura? Sobre isso o historiador e crítico literário afirma:

A mais completa indiferença pelo que é produto intelectual brasileiro aqui reina. Os poucos que têm a moléstia das letras e se esforçam para aviventar o pensamento nacional ao contato das grandes ideias do mundo culto, sem afogar esta nacionalidade nascente num pélogo de imitações sem critério, esses não são ouvidos pelo geral do público, ocupados a bater palmas ao último folhetim ou aos últimos versinhos chegados de Lisboa ou de Paris... (ROMERO, 1978, p. 13).

Para pensar a história da literatura no Brasil, Sílvio Romero faz uma correlação entre literatura e sociedade, propondo o desenvolvimento da consciência intelectual do brasileiro, trazendo-o para as fontes locais de inspiração e deixando de lado a imitação estrangeira.

Veríssimo, ao analisar as condições da produção literária no Brasil, em texto de 1902, enfatiza: “o livro é pouco lido, não tem repercussão em nosso meio” (VERÍSSIMO, 1977, p. 56), salvo o jornal, em circunstâncias especiais. O fato é que os povos de cultura latina e católicos leem pouco, ao contrário dos povos protestantes que, através da leitura da Bíblia, adquiriram o hábito da leitura. O autor destaca que os católicos, na infância, não tinham o hábito da leitura e a literatura infantil, “tão rica nos protestantes, é escassa, desvaliosa ou apenas uma mesquinha imitação dos anglo-saxões e germanos.” (idem, p. 56). Não existiam incentivos para a leitura e o número de analfabetos era alto, somente em torno de dezessete por cento da população brasileira sabia ler, segundo estatística oficial do ano de 1890. O autor reforça: “difícil será, entre os países presumidos de civilizados, encontrar tão alta proporção de iletrados (...) à literatura aqui falta a condição de cultura geral, ainda rudimentar e, igualmente, o leitor e consumidor dos seus produtos.” (ibidem, p. 56-57). Ou seja, falta à literatura, o leitor, permanecendo dessa maneira, uma literatura de poucos.

Outro ponto destacado pelo estudioso é sobre as leitoras femininas. A mulher brasileira raramente sabia ler, pois, a leitura não era aconselhada. O autor cita que Dom Francisco Manuel de Melo, fidalgo português, na *Carta de guia de casados*, exprime o conceito sobre as leituras das mulheres “o melhor livro é a almofada e o bastidor.” (VERÍSSIMO, 1977, p. 56). O autor destaca ainda que, na sociedade europeia, a mulher tinha um importante papel na disseminação da literatura, pois, nos salões e festas muitas conversas giravam em torno das leituras. Essas conversas garantiam a difusão do livro e da leitura. Já no Brasil, cabe-lhe somente as habilidades domésticas. É certo que, num grupo, quando duas ou três pessoas vibram com a mesma leitura, de repente elas embarcam nessa conversa, começam a falar nisso, e deixam os outros que estão a escutar morrendo de vontade de procurar o livro. É preciso salientar que, no modelo burguês de família, a mulher exercia um papel fundamental na educação e preparação das crianças para o mundo adulto. E se, no Brasil, falta à mulher a leitura, falta dessa maneira, também, a influência leitora sobre os pequenos.

De lá para cá, segundo Zilberman (1991), a difusão do livro e da leitura ficou a cargo da escola, que passou por momentos difíceis. Somente após a revolução de 1930 a rede pública de ensino foi ampliada, bem como a privada, e com o tempo passou-se a ter uma educação de melhor qualidade. Com as reformas de ensino, a frequência obrigatória à escola foi aumentada, os conteúdos foram diluídos, comprimiram-se as áreas do conhecimento. “O achatamento da escola pública e o florescimento da rede privada em todos os níveis colaboraram para a perpetuação do processo de elitização do ensino brasileiro.” (ZILBERMAN, 1991, p. 49). Nos primeiros momentos, a leitura estava confinada à alfabetização e, secundariamente, associada ao conhecimento da tradição literária que, segundo a autora, não eram consumidos de maneira direta, mas sim, através do principal meio de leitura na escola: o livro didático. Esse só teve êxito porque ainda vigora a dificuldade de acesso ao livro literário. A distância entre o livro literário e o leitor sempre foi grande e o livro didático ocupou esse vazio estabelecido. Para a autora, a política de popularização do livro literário e da leitura tem que ser responsabilidade do poder público, se se deseja uma sociedade democrática e uma escola eficiente ao alcance de todos. Destaca ainda:

A entidade que vai assegurar a integração a um governo de participação popular é a escola; e, segundo sua organização, é a alfabetização que se constitui na alavanca que aciona a aprendizagem como um todo. Logo, é a mudança do indivíduo em leitor que, do ângulo individual, oferece o requisito primeiro para atuação política numa sociedade democrática. Para além desse fato, há a exigência, óbvia e irrestrita, de que a sociedade seja autenticamente democrática, e não apenas se autoproclame como tal. (ZILBERMAN, 1991, p. 21).

O livro passou a ser o grande aliado da escola e da família. Dessa maneira, a obra infantil é o principal objeto passível de adaptação durante a ascensão capitalista. A literatura infantil, no Brasil, em seus primórdios, teve a utilização das aventuras clássicas europeias, que passaram a circular em traduções e adaptações. Lajolo e Zilberman (1984) afirmam que a adaptação do modelo europeu que chegava ao Brasil, geralmente através de Portugal, não se exerceu apenas sobre o conto de fadas ou clássicos de aventuras, mas “ocorreu também a apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (...) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 32). Dentre os problemas com mais urgência, estava o da consciência nacionalista ligada a todas as áreas do pensamento culto. Em texto do ano 1890, José Veríssimo resumia esse ideal:

Nesse levantamento geral, que é preciso promover o fator da educação nacional, uma das mais necessárias reformas é a do livro de leitura. Cumpre que ele seja brasileiro, não só feito por brasileiro, que não é o mais

importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime. (...) A maioria dos livros de leitura, se não são estrangeiros pela origem, são-no pelo espírito. (VERÍSSIMO, 1985, p. 54-55).

É certo que esse nacionalismo dependia de um longo processo. Não é nada fácil para um povo colonizado culturalmente, dependente economicamente de outras nações, encontrar seu caminho. José Verissimo salienta:

A nossa literatura escolar está muito atrasada, não só não temos bons compêndios, como carecemos de livros para leitura das crianças e dos rapazes. Não sei se o nosso desamor à leitura não provém de que não nos habituamos a ler desde a infância e não nos habituamos porque não há em nossa língua livros próprios para nossa idade. (VERÍSSIMO, 1977, p. 267-268).

A obrigatoriedade da frequência à escola, em tese, gratuita e universal, com oportunidades de elevação social oferecidas a todos sem discriminação, não impede as disparidades entre escolas, pois atendem ricos e pobres de modo diferenciado e seletivo. Percebe-se, dessa maneira, segundo Zilberman (1991), a manipulação ideológica, a contradição capitalista, devido à necessidade da divisão social, comprometendo a imagem que a educação e a leitura almejavam. A democratização continua, desde seu início, sendo relativa, uma vez que não é uniforme nem igualitária, muito menos de qualidade similar. Tornar o livro e a escola acessível, de maneira igualitária, a todos é o ponto de partida de uma ação cultural renovadora,

(...) uma vocação democrática, entendida essa como alargamento da oferta de bens culturais e abertura de horizontes intelectuais e cognitivos, a leitura – e o livro que lhe serve de suporte e motivação – será efetivamente propulsora de uma mudança na sociedade, se for extraída dela a inclinação política que traz embutida desde as primeiras iniciativas visando à sua popularização. (ZILBERMAN, 1991, p. 28).

Para um governo que se deseje democrático, segundo a autora acima, o incentivo à alfabetização para toda a população, durante o século XVIII, foi necessário. A pedagogia moderna foi implantada nesse mesmo período, no início por iniciativa dos religiosos, principalmente os jesuítas e depois passa a ser responsabilidade do estado, durante a ascensão da burguesia, após as diferentes revoluções que acontecem na Europa e Américas durante os séculos XIX e XX. Para Zilberman (1991), com a elaboração do projeto político pela burguesia temos, por um lado, a reorganização do estado e, por outro, a escola moderna e, é a alfabetização que possibilita o ingresso no universo do código escrito, que valoriza a prática da leitura, depositada em um objeto particular: o livro, contrariando a vivência de até então, centrada na oralidade e no visual. A escolha do código escrito como forma de

comunicação tem sua repercussão até a atualidade, relacionada, segundo a estudiosa, aos seguintes fenômenos históricos:

- a ascensão do livro à condição de produto industrializado. Desde seu surgimento na antiguidade, passou por diversas transformações, com grande importância a invenção da imprensa por Gutemberg, no século XV, até o aperfeiçoamento da imprensa mecânica, no século XVIII, e o barateamento do custo do papel;
- a ampliação das formas de comunicação por escrito, assim como, a consagração do jornal enquanto meio de comunicação;
- o aumento do número de gêneros literários, entre eles: a balada impressa, a propaganda, o folhetim e o romance. Esses diferentes gêneros variavam de apreço conforme a classe social do consumidor. Tomamos como exemplo o romance, preferido pelas classes mais altas da burguesia, que conseqüentemente alcançou, com o tempo, o *status* de arte literária, ao passo que as demais modalidades, por contarem, somente com a adesão das classes mais populares, foram intelectualmente desprezadas.

A política de popularização do livro e da leitura foi se instalando em várias instâncias, até o momento em que o livro passou a ser o grande aliado da escola e da família, dessa maneira, como dito anteriormente, a obra infantil é o principal objeto passível de adaptação durante a ascensão capitalista.

A literatura infantil no Brasil, em seus primórdios, utilizou-se, também, das aventuras clássicas europeias, que passaram a circular em traduções e adaptações de Carl Jansen como *As mil e uma noites* (1882), *D. Quixote de la Mancha* (1901), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do barão de Münchhausen* (1891), entre outros. Figueiredo Pimentel traduziu e adaptou os contos de fadas de Perrault, Grimm e Andersen divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da avozinha* (1896), e nas *Histórias da baratinha* (1896). Também no final do século XIX, datam os *Contos infantis* de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira. No início do século XX datam antologias folclóricas, entre as quais destacam-se: *Os nossos brinquedos* (1916), *Cantigas das crianças e do povo* e *Danças populares* (1917) ambas de Alexina Magalhães Pinto. É importante destacar que nesse período apareceram também livros

de natureza didática, provenientes sobretudo de educadores e religiosos, em que se verifica um caráter pedagógico com valores e normas de conduta.⁷

Tornou-se muito comum, na literatura infantil e juvenil no período da república brasileira, livros com a presença de protagonistas infantis. Acontece que a imagem da criança presente nesses textos era estereotipada, seja ela como virtuosa ou de comportamento exemplar, ou talvez negligente e cruel. Para as autoras, era comum que esses textos através da leitura, contação de histórias, conversas educativas com pais e professores confirmassem o compromisso com o projeto pedagógico que acreditava na reprodução “de comportamentos, atitudes e valores que os textos manifestavam e, manifestando, desejavam inculcar nos leitores.” (LAJOLO: ZILBERMAN, 1984 p. 34).

Ao olharmos para o panorama histórico da Literatura Infantil, é Monteiro Lobato um dos que se empenharam a fundo nessa descoberta da brasilidade, nessa área apontada por Veríssimo como a do “livro de leitura”. Isso fica claro nas correspondências trocadas entre Lobato e seu amigo de infância, Godofredo Rangel, observando a realidade a sua volta, pensou como modificá-la. Com o intuito de criar uma literatura infantil genuinamente brasileira, em carta datada de 08/09/1916, Lobato diz:

Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me, diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão contá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento, dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que as nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um jeito para impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento, ando com ideia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação dos meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes *O coração de Amicis* – um livro tendente a formar italianinhos. (LOBATO, 1955, p. 104).

A proposta de Lobato também conversa com a do historiador e crítico Sílvio Romero, que propunha o desenvolvimento da consciência intelectual do brasileiro, trazendo-o para as fontes locais de inspiração e deixando de lado a imitação

⁷ Evitando a repetição, as informações do parágrafo são a partir de Zilberman (2003), bem como, Lajolo e Zilberman (1984), conforme referências completas ao final do trabalho.

estrangeira. Se, na infância, os brasileirinhos não leem, será que não é por falta de algo genuinamente brasileiro? Será que não é por falta de mais livros de histórias que os levem a viajar do que livros que querem lhes ensinar alguma moral, bons costumes, com intuito pedagógico? O desejo de escrever histórias onde os pequenos leitores pudessem “morar” é expresso em outra carta de Lobato a Rangel, em maio de 1926:

Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. Do escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para as crianças um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do *Robinson Crusoe* de Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as crianças possam morar. Não ler e jogar fora, sim morar, como morei no *Robinson* e n' *Os Filhos do Capitão Grant*. (LOBATO, 1955, p. 292-293).

Lobato preocupava-se com os livros de leitura para as crianças, observava a realidade a sua volta e estudava um meio de modificá-la. Romero, Veríssimo e Lobato nos dão a exata dimensão do que ocorria a respeito da sociedade, do livro e da leitura no Brasil no final do século XIX e início do XX. Lobato, além de indicar os caminhos que deveriam ser trilhados, “foi um dos que se empenharam a fundo nessa luta pela descoberta e conquista da brasilidade ou do nacional.” (COELHO, 1991, p. 226). Para Lobato, não bastava apenas a tradução de obras estrangeiras, era preciso, sim, adaptá-las à realidade do leitor infantil brasileiro, bem como criar novas histórias com as quais o leitor brasileiro se identificasse e reconhecesse seu país. O desejo de Lobato foi realizado e seus livros logo foram traduzidos no exterior, foram lidos e amados também por crianças não brasileiras, “prova de que Lobato conseguiu fixar o nacional, em sua essência humana e universal – daí sua facilidade com que transpôs as fronteiras do país.” (idem, p. 228).

Podemos considerar Lobato como “o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje.” (COELHO, 1982, p. 354). Foi ele quem encontrou o caminho de que a Literatura Infantil estava necessitando. Ele conseguiu romper com o racionalismo tradicional, com o modelo pedagógico, com o círculo de dependência dos padrões europeus, criando assim, uma literatura autônoma. Para Zilberman (2003), Lobato constrói uma realidade ficcional condizente com a realidade brasileira e com o leitor de seu tempo, ao inventar o Sítio do pica-pau amarelo. Em muitos casos, faz o aproveitamento de personagens fantásticas do folclore e da mitologia clássica, empregando as crianças como heróis, o que possibilita a sua identificação com o leitor. Com Lobato, temos a adaptação como principal recurso para a atualização do acervo literário infantil. A inclusão do sítio, com os serões de Dona Benta, nos quais eram

contadas diversas histórias, funcionava como base ficcional para a adaptação de qualquer obra literária.

Ao adaptar os clássicos europeus para o padrão brasileiro, Lobato deu novas roupagens aos personagens, sem retirar a magia e o encanto originais. Para tanto “adaptar uma obra para o público infantil seria, para o autor, mediar, intermediar o contato entre ambos, de forma a facilitar a comunicação entre texto e leitor.” (BÖHM, 2004, p. 70). O grande projeto literário de Lobato, segundo a autora, era ser o mediador entre o público infantil brasileiro e a tradição literária, visto que essa tradição se revelava inalcançável à época. Lobato, a partir do seu modelo de adaptação, estabelece novas diretrizes para a ficção infantil brasileira, pois rompe com os modelos até então vigentes, e “lançou as bases para uma nova literatura infantil para quem o principal sujeito passou a ser o leitor.” (idem, p. 70). A preocupação de Lobato foi com a diversão das crianças através da leitura e não com a pedagogia, conseguindo, assim, mudar a tradição ultrapassada da literatura para as crianças, vigente até então.

Zilberman (2003) destaca que, o exemplo de Lobato pode nos ajudar a compreender e desenvolver o verdadeiro papel da literatura infantil, tirando dela a exacerbada carga de pedagogismo. Lobato consegue desfazer aquele distanciamento entre escritor (adulto) e receptor (criança), dessa maneira, não provoca o distanciamento do leitor mirim. Portanto:

A literatura infantil talvez seja tão somente uma fase histórica, passageira como a condição de seus leitores, dependendo sua eliminação da modificação da estrutura social que a gerou. Porém enquanto existir, mantém-se como desafio ao teórico, porque, sendo imagem acabada do que a literatura não quer ser, isto é, revelando que a arte pode ser igualmente traição, e não porto seguro, passagem, e não permanência, falsificação, e não verdade, denuncia esse outro lado, à primeira vista inadmissível, mas verídico, da criação com a palavra, o que deflagra a necessidade de uma reflexão renovada sobre a real natureza do fenômeno literário e estético. (ZILBERMAN, 2003, p. 151-152).

Juntamente com Lobato surgiram muitos outros escritores que elaboraram seus modelos narrativos e heróis os quais fundaram um universo imaginário peculiar que se encaminha em duas direções principais:

De um lado, reproduz e interpreta a sociedade nacional, avaliando o processo acelerado de modernização (...). Para tanto, circunscribe um espaço preferencial de representação – o ambiente rural – (...). De outro lado, dá margem à manifestação do mundo infantil, que se aloja melhor na fantasia, e não na sociedade. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 67).

De ambos os modos se enraíza uma literatura mais criativa para as crianças brasileiras, diferentemente da cópia europeia. Ao ambientar as narrativas com o espaço e personagens da cultura popular brasileira, permitiu-se uma aproximação ao universo do pequeno leitor, permitiu-se ainda, que a literatura exercesse seu papel literário e não somente pedagógico.

Depois que Lobato morreu, em 1948, houve um intervalo, um período, nessa área da literatura infantil, “uma espécie de terra de ninguém” (MACHADO, 2011, p. 110), nenhum escritor ousava substituir alguém tão influente. “Foi como se os livros infantis no Brasil entrassem então num longo sono, um período de hibernação que durou vinte anos.” (idem, p. 110). No período da ditadura, em 1964, quando houve o golpe militar, grande parte dos livros que se publicavam para as crianças ainda tinham tom mais pedagógico que literário, na tentativa de ensinar algo.

Foi durante o período da ditadura, segundo Machado (2011), com a inquietação estudantil, a censura da imprensa, a proibição de reuniões, a demissão de professores e juízes e a prisão de muitas pessoas, ao longo do ano de 1969, que autores significativos publicaram seus primeiros livros de literatura infantil e juvenil brasileira, como Ziraldo, Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, entre outros. Machado (2011) destaca que esses artistas e intelectuais, em defesa da liberdade, vindos de diferentes áreas, não trabalhavam com crianças. Cada um desses novos escritores queria continuar a dizer o que pensava, contar o que estava acontecendo, de maneira que as crianças pudessem entender, da mesma forma que outros intelectuais estavam fazendo na canção popular brasileira.

Temos, dessa maneira, a partir dos anos 1970, o *boom* da literatura infantil, durante o período da ditadura. A censura obrigava os artistas a serem sutis e discretos, e a literatura infantil, através de sua linguagem simbólica, “transitava pelos múltiplos sentidos e pela pluralidade de leituras.” (MACHADO, 2011, p. 204). Segundo a autora, a literatura infantil, em muitos casos, foi o caminho encontrado para a denúncia da repressão estabelecidas pelo poder dos tiranos, pois eram muitas as dificuldades para divulgação enfrentadas pela imprensa, cinema, teatro, música popular e literatura para adultos. Dessa forma, “esse tempo de censura nos ensinou a escrever com mais espessura e ensinou nosso público a ler com inteligência e cumplicidade.” (idem, p. 205). Assim, segundo a autora, diante de todas as dificuldades de divulgação, a literatura infantil libertou-se das amarras com o didatismo e pedagogismo, e fez surgir uma literatura infantil em diferentes gêneros, mais rica em

efabulação, enriquecida com recursos de fantasia e realismo. Esse novo modelo de literatura para os pequenos proporcionou uma leitura sem a função de ensinar algo, levando o leitor mirim ao verdadeiro prazer de ler.

Junto com essa nova literatura, surge também, no final do século XX e início do século XXI, de acordo com Machado (2011), um movimento de ilustradores de livros infantis refletindo sobre seu processo criativo e sobre os resultados por eles alcançados. Esse movimento trouxe uma proposta para a ilustração brasileira também romper as amarras com os modelos europeus, um engajamento pela representatividade da cultura brasileira estar também na ilustração, pois, o leitor mirim, antes de aprender a ler palavras, lê imagens.

Assim sendo, a linguagem literária “trata-se não de uma linguagem, mas de um diálogo de linguagens” (BAKHTIN, 1998, p. 101), logo, é um fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal. Esses variados códigos linguísticos, visuais, sociais e culturais estão organizados de maneira a atribuir sentidos ao âmbito ficcional. No universo infantil, o texto verbal, a ilustração e o projeto gráfico juntos formam a unidade da obra. Esse espaço plural do texto literário articula a imaginação e estabelece pontes entre as diferentes áreas: entre a literatura e a psicologia, a literatura e as artes visuais, a literatura e a educação, a literatura e a música, entre outros campos.

Atualmente, o livro infantil está altamente atrelado à imagem, ou seja, à ilustração. Texto e ilustração juntos como constituição de um objeto único. “O livro é um objeto de arte, um objeto estético. (...) o livro sensibiliza, desenvolve o espírito crítico, instrumentaliza, é uma ferramenta de formação de pessoas e pode provocar experiências estéticas especiais.” (Vilela, 2013, p. 130). O ilustrador defende a ideia de que o livro ilustrado é um “fascinante encontro das artes visuais com a arte da palavra, numa arte narrativa, onde as possibilidades de invenção são muito grandes.” (idem, p. 130). A ilustração como suporte da narrativa, como uma obra de arte que apresente uma visão de mundo, não apenas meras imagens para embelezar.

É importante salientar, que é justamente nas classes mais pobres da sociedade, onde a principal preocupação é com o “*primo vivere*”, apontado neste capítulo por Sívio Romero, que projetos de leitura alavancados por parcerias entre iniciativa privada e pública, aqui tratamos dos espaços das bibliotecas comunitárias, fazem toda a diferença no que diz respeito ao acesso ao livro e à leitura. Nas classes menos abastadas a vulnerabilidade social, a escola precária, as violências domésticas, entre outros estigmas, dominam o cenário e, a leitura, segundo Petit

(2009), contribui na reconstrução de si mesmo, é a literatura quem é melhor capaz de explorar a experiência humana. A autora reforça:

Em situações de crise, a leitura é, dessa forma, uma via privilegiada para recuperar a experiência da criança que, em um ambiente calmo, protetor, estético entre a sua mãe e ela, “trabalha” por meio do jogo da separação, se reestabelece, e se emancipa. E isso em todas as idades (...). As obras literárias esbanjam paisagens sem conta, incitando cada um a compor sua própria geografia. Contos, lendas, livros ilustrados, romances oferecem uma topografia, balizam o espaço, abrem-no para o exterior. (PETIT, 2009, p. 93-94).

Atividades como a dos mediadores de leitura tem a grande função de auxiliar na compreensão da literatura como instrumento de transformação da própria história dos leitores. A literatura faz com que aquele que vive em uma situação adversa tenha possibilidade de ver o mundo de outra maneira, são necessárias as representações simbólicas para levar a vida adiante, “não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior.” (PETIT, 2009, p. 115). A autora defende a ideia de que, por meio da leitura, a interioridade do ser humano é modificada, permite que o leitor que vive em espaços de crise possa recuperar sua continuidade:

A leitura não é suficiente para fornecer tais representações e para restabelecer os que viveram dramas ou as inúmeras separações que são comuns da vida. São necessários vínculos sociais, amor amizade, projetos divididos, às vezes outras práticas culturais (...) uma intersubjetividade com profissionais da escuta. (PETIT, 2009, p. 115).

Em espaços em crise não adianta termos somente o ambiente físico, a biblioteca, bem como o suporte físico, o livro. É preciso mediar o caminho entre o real e o imaginário, ou seja, é preciso a presença e escuta como ponto fundamental nessa prática exercida pelo mediador de leituras. É nessa mesma linha de pensamento sobre o mediador cultural de Michèle Petit que se encaixam as experiências dos mediadores de leitura em bibliotecas comunitárias no município de Porto Alegre, tema que será abordado no capítulo final.

Em relação ao que é o propósito desta pesquisa, acreditamos que percorrer os caminhos da nossa história é fundamental. Serve para nos colocar mais próximos dos acontecimentos e entender as dificuldades enfrentadas, até hoje, para a difusão do acesso ao livro e à leitura no Brasil.

4 A LEITURA LITERÁRIA E O PAPEL DO MEDIADOR DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A leitura literária é um direito de todos e que ainda não está escrito. O sujeito anseia por conhecimentos e possui a necessidade de estender suas intuições criadoras aos espaços em que convive. Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer; considerando que este diálogo das diferenças, inerente à literatura, nos confirma como redes de relações; reconhecendo que a maleabilidade do pensamento concorre para a construção de novos desafios para a sociedade; afirmando que a literatura, pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício de um pensamento crítico, ágil e inventivo; compreendendo que a metáfora literária abriga as experiências do leitor e não ignora suas singularidades.

Bartolomeu Campos de Queirós

Pensar a prática de leitura literária, a partir dos projetos de leitura realizados pelas bibliotecas comunitárias, que visam a formação do leitor, orienta-nos percorrer, além do histórico da formação da leitura e literatura infantil, algumas concepções sobre a leitura da literatura como prática social, assim como experiência do literário.

Neste capítulo, portanto, trataremos do panorama teórico sobre a leitura em que a dissertação está norteada. Serão abordados alguns pressupostos do que seria a leitura como prática social, bem como, a leitura como experiência literária. Teceremos algumas considerações em torno das especificidades das diferentes práticas de leitura para a formação de leitores infantis. Para isso, Cosson (2017) destaca algumas etapas do processo de leitura e diferentes práticas que podem ser utilizadas na formação leitora. Por fim, estudiosos como Larrosa (1996), Solé (1998), Kaercher (2001), entre outros, nos mostram que para pensar as práticas da leitura literária, temos também atentar para o mediador e seu papel na formação de leitores, uma vez que entendemos essa função como uma mediação e não como ensinamento.

4.1 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

O ser humano vive em sociedade, nela se identifica como sujeito e se transforma através de cada contato com o outro, mas, “é através da linguagem que o homem se reconhece como corpo humano, pois pode se comunicar com os outros homens e trocar experiências” (AGUIAR, BORDINI, 1993, p. 9). Para as autoras, é a partir das relações sociais que nascem as linguagens, embora os grupos não sejam

homogêneos, geram possibilidades de intercâmbio com outros grupos, através das trocas linguísticas, transformando-se individual e coletivamente.

Entre as formas de comunicação e expressão, a linguagem verbal é a mais utilizada pelo homem. Segundo Barthes:

[...] parece cada vez mais difícil conceber um sistema de imagens ou objetos cujos significados possam existir fora da linguagem: perceber o que significa uma substância é, fatalmente, recorrer ao recorte da língua: sentido só existe quando denominado, e o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem. (BARTHES, 1979, p. 12).

Quando temos o registro da linguagem verbal em linguagem escrita, entra o livro como forma de documento que garante a memória coletiva. Para Aguiar e Bordini (1993), o leitor, ao decodificar o texto, estabelece elos com as manifestações sociais e culturais distantes no tempo e espaço. O acesso aos diferentes tipos de texto proporciona que o leitor gere vínculos entre ele e outros sujeitos sociais. “A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura.” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 10). Ao se defrontar com produções de outros indivíduos, através do código escrito, o diálogo se estabelece e, o leitor vai se constituindo como sujeito. “Uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo e o livro, seja informativo ou ficcional, permanece como veículo primordial para esse diálogo.” (idem, p. 13).

Manguel (1997) chama a atenção para o fato de que a leitura não está restrita às letras impressas no papel. O zoólogo lê os rastos dos animais na floresta; o tecelão lê o desenho em um tapete; o músico lê as partituras para executar o canto; o médico lê determinada doença pela descrição dos sintomas do paciente; o agricultor lê o céu para prevenir-se das andanças do tempo; o astrônomo lê as estrelas que não existem mais, a mãe lê no rosto de seu filho sinais de alegria ou tristeza, ou seja, todos esses gestos são diferentes maneiras de ler, “todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos.” (MANGUEL, 1997, p. 19). Em cada caso, é o leitor que decifra o sentido, é o leitor que confere à leitura a legibilidade possível, é ele que atribui significado a diferentes tipos de signos. O autor destaca que lemos para compreender e ler é uma função essencial assim como respirar. É importante lembrar que o campo da leitura se expandiu de maneira que temos muitas ramificações, não temos apenas a história da leitura, temos a sociologia da leitura, a antropologia da leitura, a sociologia da leitura, a psicologia da leitura, além de todas as outras áreas

que usualmente se ocupavam do tema, como a linguística, a pedagogia, a teoria da literatura.

Durante muito tempo as teorias da leitura, principalmente com os formalistas russos, a preocupação estava centrada nos estudos da arte literária. Com o decorrer dos estudos, inicialmente com Hans Robert Jauss⁸, a obra literária passa a ser percebida não mais como um fato isolado, mas em relação com outras obras de arte e com a ajuda de associações que se fazem com elas. Para as teorias contemporâneas e, especialmente, para a Estética da Recepção, as obras literárias são vazias de sentido sem a presença ativa do leitor. Segundo Iser (1999), um texto é apenas um texto, pois é a capacidade individual do leitor que instrumenta uma obra. Para o autor, a leitura torna-se prazerosa somente no momento em que a produtividade do leitor entra em jogo, no momento em que o leitor pode exercer sua capacidade interpretativa. As regras da leitura estão no texto, mas é o leitor que vai dar sentido ao que leu. A obra literária mostra em seus vazios internos a possibilidade de decodificação, uma vez que as perspectivas do texto se movimentam entre o autor, o narrador e o leitor em diferentes momentos da leitura. O estudioso salienta que: “quanto maior o número de espaços vazios, tanto maior a afluência das representações.” (ISER, 1999, p. 130). Essas lacunas, no texto literário, representam um papel importante para a formação das representações e desconstituí-las para criar novas, que serão posteriormente substituídas por outras é papel do leitor.

Petit, na obra *Os jovens e a leitura*, afirma que não se pode mais estar seguros de que um texto domina o leitor. “Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção.” (PETIT, 2008, p. 26). Salienta ainda, que não temos como “controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado” (idem, p, 26), pois o leitor não é um sujeito passivo, ele produz, escreve junto com o escritor. O leitor, além de alterar o sentido e fazer o que bem entende, “ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo.” (ibidem, p. 29). A estudiosa traz em seu livro

⁸ Mais informações a respeito do estudo de Jauss podem ser encontradas no texto: JAUSS, Hans Robert. La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria. In: JAUSS, Hans Robert. *La literatura como provocacion*. Barcelona: Península, 1976. p. 133-211.

diversos relatos de jovens transformados pela leitura literária, ela acredita que ler permite decifrar a própria existência.

Portanto, ler é um processo cumulativo, uma vez que a cada nova leitura, respalda-se no que o leitor leu anteriormente. É necessário entender que para ler um texto temos que construir um significado para ele. Ler “não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal.” (MANGUEL, 1997, p. 54). Cabe ao leitor construir sentidos a partir do que sugere a linguagem do texto, arquitetando significados a partir de seu conhecimento de mundo e seu horizonte de expectativas. Um texto nunca é totalmente fechado, ele é inacabado, e por ser inacabado é que permite que o leitor tenha espaço para interpretações. Para o estudioso, a leitura também é uma metáfora:

Dizer que lemos – o mundo, um livro, o corpo – não basta. A metáfora da leitura solicita por sua vez outra metáfora, exige ser explicada em imagens que estão fora da biblioteca do leitor e, contudo, dentro do corpo dele, de tal forma que a função de ler é associada a outras funções corporais essenciais.(...)Tal como escritores falam em cozinhar uma história, misturar os ingredientes do enredo, ter ideias cruas para a trama, apimentar uma cena, acrescentar pitadas de ironia (...), nós, os leitores, falamos em saborear um livro, encontrar um alimento nele, devorá-lo de uma sentada, ruminar um texto, banquetearmo-nos com poesia, mastigar as palavras do poeta, viver uma dieta de romances policiais. (MANGUEL, 1997, p. 198).

Manguel (1997, p. 201) destaca ainda “somos o que lemos” e o leitor e o texto se entrelaçam criando significados, a cada nova leitura, sempre aprendendo coisas novas. Nos seus estudos, a autor aponta que, por volta do final do quarto milênio a. C., a escrita surgiu na Mesopotâmia por motivos comerciais, a fim de lembrar que determinado número de cabeças de gado pertencia a determinada família. Mas, escrever não foi o único invento que surgiu naquela ocasião, outra criação nasceu junto, o leitor, uma vez que o ato de escrever era para que o texto fosse resgatado. “Ao mesmo tempo que o primeiro escritor concebia uma nova arte ao fazer marcas num pedaço de argila, aparecia tacitamente uma outra arte sem a qual as marcas não teriam nenhum sentido” (idem, p. 207), ou seja, a leitura. Escrever sempre exigiu um leitor, e somente quando o escritor abandona o texto é que ele passa a existir, somente quando um leitor o lê é que o texto ganha existência. “Desde os primórdios, a leitura é a apoteose da escrita.” (ibidem, p. 208).

Sabemos que para ler um texto verbal e escrito não basta conhecer os fonemas, palavras, ou compreender as regras gramaticais. Para isso, é necessário a participação perspicaz do leitor na construção dos sentidos desses signos linguísticos.

Ainda que tenhamos um dicionário para a pesquisa dos significados das palavras, quando essas compõem um texto, o leitor tem o ofício de escolher a significação mais adequada para aquele contexto.

Para Solé (1998), o leitor constrói o significado do texto, isso não quer dizer que o texto não tenha significado por si próprio. O significado que o texto tem para um leitor, não é necessariamente uma tradução ou réplica do significado que o autor quis dar. É importante ressaltar que para ler é necessário dominar habilidades de decodificação e compreensão, “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.” (SOLÉ, 1998. p. 27). Uma interpretação que depende do objetivo de leitura do leitor, de seus conhecimentos prévios e da expectativa gerada em torno daquele texto. Para a autora, é fundamental que o leitor elabore critérios próprios para selecionar os textos que lê, bem como os avaliar e criticar.

Todos os livros proporcionam a descoberta dos sentidos, “mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente.” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 13). Os textos informativos dão conta de fatos particulares e os literários dão conta da totalidade do real, uma vez que “a linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana.” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 14). As histórias infantis, juvenis ou mesmo os romances criam suas próprias regras de comunicação, permitindo que se estabeleça um pacto entre autor e leitor e o contexto se torna indispensável. As autoras salientam que, ao ler um texto, o leitor entra no jogo da personagem, vivendo imaginativamente com ela e, assim, aceita a realidade criada como uma possível para si. O leitor, ao ler o texto literário, o qual nem sempre está totalmente delineado, consegue preencher as lacunas de acordo com sua experiência. Dessa maneira, pode-se dizer que o texto literário é plurissignificativo, permitindo diferentes leituras, justamente por seu aspecto aberto. Na literatura, o leitor encontra “o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora.” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p.15). Também amplia as fronteiras existenciais ao capturar o leitor, tornando-se uma reserva da vida paralela, mas sem oferecer os riscos da vida real.

Os livros de ficção são os que “abrem as portas para um outro espaço, para uma outra maneira de pertencer ao mundo. Os escritores nos presenteiam com uma geografia, uma história, uma paisagem onde retomamos o fôlego.” (PETIT, 2008, p.

79). Permitem ainda, pensar outras possibilidades, um outro tempo, um tempo para si mesmos, tempo para o ócio. A leitura instaura um tempo diferente daquele *frenesi* ditado pela velocidade dos tempos de hoje, ao ritmo acelerado das nossas obrigações, quando lemos, dispomos de nosso próprio tempo.

Ao abordar a perspectiva dos livros de literatura Manguel (2006) ressalta:

Os livros podem não alterar nosso sofrimento, os livros podem não nos proteger do mal, os livros podem não nos dizer o que é bom e o que é belo, e certamente não terão como nos livrar do destino comum – a tumba. Mas os livros nos abrem miríades de possibilidades: de mudança, de iluminação. Pode bem ser que nenhum livro, por mais bem escrito que seja, consiga remover um grama de dor da tragédia do Iraque ou de Ruanda, mas pode bem ser que não haja livro, por mais mal escrito que seja, que não contenha alguma epifania para algum leitor. (MANGUEL, 2006, p. 192-193).

A partir do que o autor frisa, podemos perceber que a literatura cumpre uma função social ao mesmo tempo que abarca funções paradoxais para a formação humana. Podemos destacar algumas funções literárias, de acordo com Gonçalves (2014): a primeira é psicológica, através da Literatura, o ser humano pode sistematizar uma de suas necessidades básicas: ficcionalizar; a segunda é pedagógica, por seu caráter formativo e educativo, função essa, como vimos no capítulo anterior, norteou por um longo tempo a literatura infantil; a terceira é filosófica, uma vez que traz em si o conhecimento do ser e do mundo, desvendando a si a sociedade. Ao ler um texto, o leitor constrói um significado para ele, constrói relações entre seu conhecimento prévio, sua memória da experiência e o texto em si. O processo de ler, tal como o de pensar, envolve nossa capacidade de decifrar e fazer o uso da linguagem.

Para Larrosa (1996, p. 133), “pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é.” Ou seja, devemos pensar a leitura não restrita ao prazer e conhecimento, mas como algo que nos forma e nos transforma, e nos faz ser aquilo que somos. Uma trajetória em que diversos sentidos se entrecruzam, permitindo ao leitor tomar posicionamentos, opiniões, permitindo ao leitor a identificação com uma personagem ou situação narrada. O autor enfatiza:

Para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E se poderia pensar essa relação como uma experiência (...). A experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa. (...) Pensar a leitura como formação supõe cancelar essa fronteira sobre o que sabemos e o que somos, entre o que “passa” (o que podemos conhecer) e o que “nos passa” (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos). (LARROSA, 2007, p. 136-137).

Dessa maneira, podemos dizer que a experiência se refere ao saber adquirido e que vai nos conformar no que somos. Dois indivíduos, ainda que passem pelo mesmo acontecimento, não sofrem a mesma experiência. Assim, podemos pensar a experiência como uma forma singular.

Pensar a leitura como formação implica, também, pensá-la como uma relação de produção de sentido. Larrosa (1996) acentua que, nessa formação como leitura, o importante não é o texto, mas a relação do sujeito com o texto com uma condição essencial, a de escuta. E ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa, ou seja, estar disposto a experiência de transformar-se. O estudioso sustenta a ideia da leitura como experiência. Mesmo quando confluem o texto adequado, o momento adequado e a sensibilidade adequada, ainda assim, a mesma atividade pode ser experiência para alguns e para outros não. “Perceber o sentido oculto ou manifesto de um texto seria, então, perceber essas coisas, essas ideias, esses sujeitos, esses contextos ou esses valores a partir do texto” (LARROSA, 1996, p. 151). A leitura pode ser explicada, também, através de metáforas:

Para Platão o *logos* é como um fármaco, como uma medicina (e também um veneno para a alma. (...). Na metáfora da viagem, ler é como viajar, como seguir um itinerário através de um universo de signos que se deve saber interpretar corretamente, caso alguém não queira se perder (...) o importante dessa metáfora é que a viagem exterior (o percorrido pelo texto) está dobrada por uma viagem interior; por uma viagem que converte o viajante em outro, diferente daquele que havia partido. Na metáfora do jogo, ler é como jogar, como entregar-se a uma atividade mais ou menos regrada da qual se pode obter um certo benefício, prazeroso ou cognoscitivo. (...). Na metáfora da tradução, ler é como transplantar o sentido dado, de uma determinada língua para outra língua diferente. (LARROSA, 1996, p. 154-155).

Em todas essas metáforas temos a leitura como experiência múltipla de sentido. A leitura, como na metáfora do fármaco, da viagem, do jogo ou da tradução, é algo que forma ou transforma o leitor. O fármaco atua de maneira diversa em diferentes pessoas; cada viajante faz uma viagem diferenciada; não há garantias para o êxito nos jogos, enquanto um ganha o outro perde; cada tradutor pode dar um sentido distinto sobre o texto traduzido, ou seja, não há planejamentos, técnicas, mapas, mecânica que assegurem uma experiência única a todos os leitores.

A concepção de leitura como experiência, evidenciada por Larrosa, pode ser complementada pela tese de Cosson (2011). Este estabelece três etapas da leitura que devem ser pensadas de forma linear: antecipação, decifração e interpretação. A antecipação consiste nas operações que o leitor vai realizar antes de adentrar no texto em si, sendo os objetivos de leitura em si e os elementos que compõem a

materialidade do texto, como o título, a capa, quantidade de páginas, ilustrações, entre outros. A segunda etapa, a decifração, é a leitura das palavras em si. Muitas vezes, um leitor maduro decifra o texto com uma fluidez natural que nem percebe palavras escritas de modo errado e não se detém em palavras que não conhece o significado, pois o mesmo será recuperado no contexto. A interpretação, terceira etapa, é a relação estabelecida pelo leitor ao processar o texto, ou seja, depende do que escreveu o escritor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade, ou seja, “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto.” (COSSON, 2011, p. 41). Essas são as três etapas de leitura que guiam a proposta de letramento literário levantadas pelo autor. Ele salienta que as práticas dos projetos de leitura precisam contemplar o processo de letramento literário, e não apenas a mera leitura das obras, pois:

ler é um processo que, qualquer que seja o ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho. O diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto. (COSSON, 2017, p. 41).

Para o autor, não importa qual desses quatro elementos (leitor, autor, texto e contexto) é usado como ponto de partida para uma leitura, mas que os demais sejam igualmente reconhecidos como partes do processo de construção de sentido. A concepção de leitura do pesquisador é que o leitor comece a leitura com uma indagação, pois “se a leitura é um diálogo, todo diálogo começa essencialmente com uma pergunta, (...), cuja resposta nos leva a outra pergunta e a outra resposta e a outra pergunta. (COSSON, 2017, p. 41).

Sabemos que ler é o resultado da vontade de conhecer. Se os jovens ou adultos não leem, é por que não teriam lido na infância, ou por que desde cedo lhes foi negado o desejo de aprender, a capacidade de formular perguntas, de se espantar e indagar? Acreditamos na segunda opção, pois está de acordo com a teoria de Cosson (2017), que propõe etapas para o letramento literário, que permitem o leitor se espantar e indagar.

Lendo é que desenvolvemos nossa capacidade de leitura, mas segundo Cosson (2017), lendo de maneira formativa. O autor explica que lemos formativamente quando:

- lemos diversos e diferentes textos: o conhecimento de diferentes tipos de textos permite que o leitor abra caminhos entre eles, construindo seu repertório, pois cada nova leitura, é ativado o conhecimento prévio do leitor. Conhecer diferentes textos também permite ao leitor ter suas preferências temática e estilística;
- lemos de diversos modos: cada tipo de texto exige um tipo de leitura;
- lemos para conhecer o texto que nos desafia e que responde a uma demanda específica: a escolha que fazemos de um texto para leitura está diretamente relacionada aos nossos interesses que estamos vivendo no presente, às perspectivas de leituras futuras, ou até mesmo à maneira como refazemos nossas leituras do passado;
- avaliamos o que lemos: é importante saber identificar a carga ideológica que os textos trazem consigo, da mesma forma que identificar porque deve ser lido e o que importa naquele texto;
- lemos para aprender a ler: muito do que lemos se deve às práticas do cotidiano. Lemos diariamente a sinalização de trânsito para dirigir com segurança. Outras leituras estão voltadas à aprendizagem, que requerem habilidades de decodificação e reflexão da escrita.

Para o autor, essas características, entre outras, sintetizam a aprendizagem da leitura, e que tem na literatura um campo ideal. “Por meio da leitura da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade de formas e a pluralidade de temas.” (COSSON, 2017, p. 49). A leitura literária orienta para indagações sobre quem somos, como queremos viver, trazendo a possibilidade de avaliação dos valores impostos socialmente, desafiando os discursos já prontos como verdades únicas e imutáveis, nos oferece a liberdade de modo que nenhuma outra maneira de ler oferece.

O ato de ler, tomado como um diálogo, segundo o estudioso acima, é mediado por três objetos de leitura literária: texto, contexto e intertexto. O texto, entendido como a unidade central, em se tratando da literatura infantil, associa texto escrito ao texto visual, a ilustração. O contexto, concebido como espaço no qual a unidade está inserida, abrange áreas diversas como a história, a biologia, a filosofia, a linguística, a antropologia, entre outras. O Intertexto, vai além do texto, aproxima diferentes textos e mostra como eles se relacionam entre si. Ou seja, o ato de ler constitui-se “em um

processo envolvendo autor, leitor, texto e contexto em uma relação de diálogo que tem como objetos o texto, o contexto e o intertexto.” (COSSON, 2017, p. 63).

Assim sendo, conforme a tese de Cosson (2017), é do diálogo, entre elementos e objetos, que surgem as diferentes maneiras da leitura literária. Esses diversos modos de ler nos demonstram que a leitura literária não tem apenas uma trilha a ser seguida e, o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras, bem como pode ser realizado através de diferentes atividades.

O leitor não está associado a uma ideia de passividade, pois durante a viagem da leitura muitas coisas acontecem. O leitor internamente reelabora sua própria experiência ao atravessar florestas sinistras, ao lutar contra lobos malvados, ao caminhar entre mundos. A literatura requer um leitor audaz, que preencha as lacunas deixadas pelo texto, que se aventure em busca de descobertas desconcertantes, abrindo espaço para a construção e desconstrução de sentidos, buscando sua afirmação e autonomia no mundo. Durante a leitura, o leitor vive a história da personagem, briga e luta com ela, se sente como ela. E, ao finalizar um texto literário, o leitor pode identificar-se com uma personagem e ela, pode representá-lo. Nessas relações estabelecidas, a construção de sentidos se amplia, uma vez que o elo que o leitor estabelece com o texto é mais importante que o próprio texto. Esse encadeamento dá-se pela escuta, conforme abordado anteriormente por Larrosa.

A mediação pode também ser um instrumento provocador para que os leitores possam construir suas próprias interpretações sobre determinado texto. Segundo Yunes (2003), quando o leitor se deixa tocar pelo texto, primeiramente se dá uma desconstrução, por reposicionar velhos esquemas ao pensar e compreender as coisas, depois dá-se uma constituição e “a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo que opera de modo contínuo e não consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica.” (YUNES, 2003, p. 15). No momento da interpretação, é possível para o leitor perceber que a leitura de um mesmo texto dá-se de forma diferente para cada leitor. E durante a enunciação da interpretação, ao considerarmos o pensamento do outro, estamos a ampliar nossa rede de significação. Muitas vezes, é durante a enunciação de outros leitores que conseguimos completar aquelas lacunas que permaneceram abertas e que não fomos capazes de preencher sozinhos.

A instrução do ensino da literatura “não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal.” (AGUIAR, BORDINI, 1993, p. 17). Por ter muitos sentidos literários, o ensino não pode destacar apenas

alguns deles como propósito a ser alcançado pelos alunos, nem informar técnicas e períodos literários, pois “não resultará em alargamento dos limites culturais.” (idem, p. 17). As autoras reforçam ainda que antes é preciso vivenciar as obras literárias para que posteriormente se preencham as estruturas conceituais. E, no ensino fundamental a ênfase deve estar na significação cultural do texto, não em meras classificações e, para a escola produzir um ensino eficaz da leitura literária deverá cumprir certos requisitos:

Dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor. (AGUIAR, BORDINI, 1993, p. 17).

Portanto, para as autoras acima, se os espaços de leitura não garantem esses requisitos, o objeto de leitura, principalmente o livro, passa por um processo de escuridão intencional. E as circunstâncias que deveriam promover o acesso à leitura, tornam-se drásticas, fazendo com que a leitura do livro fique cada vez mais difícil.

Pensar o papel da leitura, observa também pensar a literatura como direito social. Bartolomeu Campos de Queirós no “Manifesto por um Brasil literário”, com epígrafe destacada no início deste capítulo, salienta que a literatura deveria ser um direito de todos, mas que ainda não está legitimada, em comparação com outros direitos. Defende que, é no mundo possível, criado pela ficção, que o ser humano pode pensar livremente e viajar por outro mundo, sem preconceitos, configurando alternativas. É o que a literatura oferece: a criação, a imaginação, a recriação, o rompimento dos limites do provável.

Da mesma forma que Queirós, no ensaio “O direito à literatura”, Antonio Candido (2004) destaca os direitos humanos ligados à alimentação, saúde, instrução, moradia, liberdade individual, amparo da justiça pública, resistência à opressão, crença, opinião, bem como ao lazer. Direitos fundamentais que garantem a sobrevivência e integridade social. Mas o estudioso interpela por que não o direito à arte e literatura também? A literatura “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” (CANDIDO, 2004, p. 17). Assim, para Cândido, a literatura é “o sonho acordado da civilização” (idem, p. 17), e da mesma forma que não há possibilidade de equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.” (ibidem, p.

17). Por cumprir um papel de equilíbrio, a literatura é indispensável para a humanização do sujeito.

Por isso é que em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2004, p. 17).

Afirma ainda que, a literatura humaniza ao trazer o bem e o mal, humaniza porque faz vivenciar diferentes realidades e situações, atua no homem como uma espécie de conhecimento, resultando como se fosse uma instrução. Para Candido, a humanização é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 22).

O estudioso vai além, salvaguarda que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2004, p. 28), e por estes motivos, a literatura está ligada com a luta pelos direitos humanos.

Afinal, Candido defende que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. Mas para isso, uma sociedade que se deseje de fato justa, presume o respeito e a luta pelos direitos humanos, o direito inalienável à arte e literatura em todas as modalidades e níveis.

4.2 AS PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA E OS INTERESSES LITERÁRIOS

Sabemos que não é através de uma única prática de leitura que nos tornamos leitores, mas sim através do contato com as mais diferentes formas de ler. Cosson (2017) distingue algumas práticas de leitura, divididas em oito eixos: o silêncio, a voz,

a memória, a interação, a participação, o RPG, o comentário e a análise, ampliadas a seguir:

- o silêncio: o estudioso chama a atenção para que tão logo a alfabetização se completa, a leitura oral começa a ser deixada de lado em favor da leitura silenciosa. É importante atentar que nem sempre a leitura silenciosa é bem-sucedida, pois a leitura não requer somente decodificação do código, mas também a interpretação. Temos duas categorias para o silêncio: a leitura silenciosa e a leitura meditativa. A leitura silenciosa, aponta para um momento de leitura livre, quando os alunos leiam o que desejam, qualquer tipo de texto e sem nenhuma cobrança ou recompensa, além do prazer de ler, com a argumentação de que se aprende a ler lendo, com o direito de escolher e também de abandonar a leitura no meio do caminho se não interessa. A leitura meditativa, que é aquela que fazemos, não para procurar sentidos no texto, mas para que esses sentidos inspirem alguma reflexão, conhecer a si mesmo com a ajuda do texto;
- a voz: a leitura em voz alta é uma forma de sociabilidade, pois ler para outro não é apenas oralizar um texto. Quando lemos para alguém compartilhamos os prazeres da leitura a fim de seduzir o outro. O autor frisa a leitura para crianças antes de dormir, a hora do conto e a sacola de leitura como categorias da voz. A leitura para crianças antes de dormir: é uma forma de introduzir a criança ao mundo da escrita, que traz como benefícios o aumento do repertório vocabular, uma maior compreensão do mundo da leitura, habilidade no uso dos livros, o fortalecimento da leitura como prazer e uma melhor relação entre pais e filhos. Cumpre um papel próximo ao escolar quando os pais esclarecem o sentido de certas palavras ou chamam a atenção para o livro como material impresso. O autor destaca a hora do conto como um exemplo típico em que os estudantes se reúnem ao redor do mediador para ouvir a leitura de um texto, essa leitura oralizada cumpre o papel de construção cultural dos sentidos, e reforça ao aluno o sentimento de pertencimento, bem como remete aos gestos ancestrais, quando ainda não havia o livro, atividade vital para a continuidade das gerações. A sacola de leitura ou suas variantes: trata-se de uma sacola contendo um ou mais textos literários que circulam geralmente semanalmente entre os estudantes. Essa leitura implica a participação da família no processo da leitura, quando as crianças ainda não são alfabetizadas, os pais leem para

elas, no caso de a alfabetização já ser efetivada, as crianças leem em voz alta para os pais. A leitura em voz alta é adotada para entender melhor um texto, usemos o exemplo da poesia. Quando lemos em voz alta, em função das rimas, sonoridade e melodia, temos a sensação que entendemos melhor o poema, o efeito se repete no caso das canções populares entre outros textos;

- a memória: através da memorização guardamos textos que são significativos. O autor assinala o coro falado, a dramatização e a contação de histórias como formas de memória. O coro falado é uma forma de jogral, leitura coral, ou seja, uma recitação conjunta de um texto, em que o som das vozes se alterna. A dramatização, diferentemente do coro falado, se encontra muito viva nas escolas, muitas vezes não é considerada como aspecto da leitura, mas é importante salientar que, como prática de leitura, integra várias linguagens artísticas e, vem daí sua importância para a formação do leitor. A tradução da escrita em gestos, jogo de cores e luzes, figurino e cenário consiste na interpretação do texto, na leitura literária. A contação de histórias é uma prática ancestral e uma estratégia pedagógica muito utilizada nas escolas, é considerada uma forma de ampliação do vocabulário, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade e senso crítico, incentivo à leitura, entre outros;
- a interação: a prática de ler e discutir textos vem desde a antiguidade e as aulas de literatura são momentos de interação do leitor com o texto. O autor distingue a interação em três partes: a participação, o comentário e a análise. Pelo envolvimento dessas ações acontece a construção dos sentidos do texto, ou seja, o letramento literário;
- a participação: diferentes maneiras de compartilhar leituras, antes, durante ou depois de ler o texto. Temos como forma de participação a leitura protocolada, as estratégias de leitura e o *fandom*⁹. A leitura protocolada consiste em os leitores predizerem o conteúdo do livro com base na capa e título. A leitura é iniciada e interrompida diversas vezes para confirmar se as previsões se confirmam ou não, em seguida, discutem e realizam novas previsões até terminar o texto. As estratégias de leitura consistem em levar ao leitor, principalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a reflexão sobre o

⁹ O *fandom* ou *fanfiction* é a produção virtual colaborativa de diversos textos, por uma comunidade, a partir de uma obra literária. Embora essa produção pelos fãs seja significativa de participação, muitas vezes não é reconhecida pelas escolas.

processo da leitura usando algumas estratégias para a compreensão textual: a primeira estratégia é a ativação do conhecimento prévio, ou seja, insere o texto em um contexto; a segunda estratégia é a conexão em que o leitor estabelece associações pessoais com o texto, tais como fazer ligação com outros textos, com episódio semelhante, ou com situações sociais amplamente conhecidas; a terceira estratégia é a inferência e consiste em agrupar pistas dadas pelo texto a fim de chegar em uma possível conclusão; a quarta estratégia é a visualização, ou seja, a construção de imagens mentais sobre as abordagens do texto; a quinta estratégia é a sumarização, a seleção dos princípios mais importantes do texto; a última estratégia é a síntese, que vai além do resumo, requer uma visão pessoal da leitura. É preciso atentar para que essas práticas das estratégias de leitura não sejam esvaziadas de sentido e transformadas em atividades mecânicas;

- o RPG: é um jogo narrativo, com apropriações de um texto original para a criação de novos elementos. Essa apropriação é feita, não pela escrita, mas pela voz. Cada participante incorporando seus papéis e narrando cada etapa da narrativa;
- o comentário: consiste na apreciação da obra lida e pode ser feita através do diário ou da resenha. O diário de leitura como reflexão que o leitor faz sobre o texto, o leitor registra suas impressões durante a leitura, suas dificuldades de compreensão, relação com outros textos lidos e outros recursos que constituem a leitura. A resenha é uma apresentação do texto com uma apreciação, não um simples resumo.
- a análise: práticas de interação, exploração do texto, explicitação da construção de sentidos, interpretação que garantam o letramento literário. A análise pode ser através da discussão em sala de aula ou seminário socrático. A discussão em sala de aula implica que os estudantes falem uns aos outros, exponham suas opiniões sobre assunto e também ouçam a posição dos outros, ou seja, interação entre aluno e professor. Essa discussão precisa ser estruturada, com objetivos e modo de funcionalmente definidos, precisa ser como um meio para chegar a um fim. O seminário socrático trata-se de uma estratégia em que o professor não oferece respostas aos alunos, mas promove reflexões e questionamentos para que eles busquem as respostas. A leitura prévia do texto

e participação é condição essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e prática de leitura literária.

Cosson (2017) reitera que todas essas práticas não são exclusivas da leitura literária, elas fazem parte do ato de ler nas mais diversas situações. Mas quando usadas ao texto literário desenvolvem a competência literária do leitor. Essas práticas devem estar presentes nos espaços de leitura, e sozinhas não são suficientes para a promoção da leitura literária, devem sim estar combinadas coerentemente para constituírem um programa de leitura, se tivermos o interesse em formar leitores literários. Essas práticas destacadas pelo autor, são observadas na elaboração das mediações de leitura realizadas nas bibliotecas comunitárias Chocolate e do Arquipélago, como veremos no capítulo final desta pesquisa.

Ao elaborarmos as práticas da leitura literária, quando relacionadas ao público infantil e juvenil, é importante levarmos em conta os interesses literários influenciados pela idade das crianças. A oferta de livros próximos à realidade do leitor, que proponham questões significativas para ele é importante para o desencadeamento do ato da leitura. A idade da criança influencia os interesses por determinados tipos de brinquedos, jogos, filmes e não é diferente com os textos literários. Mesmo dentro de cada faixa etária os interesses se modificam de acordo com a formação e amadurecimento do sujeito. Para Aguiar e Bordini (1993), o sujeito, no ato de ler, busca a satisfação informativa ou recreativa, que é condicionada por diversos fatores: os estudantes são diferentes, portanto, tem interesses diferentes.

Bamberger (1997) apresenta cinco diferentes fases de leitura, que vão desde a infância até a adolescência. Mesmo dentro de cada etapa da vida humana, os interesses mudam à medida em que o indivíduo amadurece:

- primeira fase: Idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (de 2 a 5 ou 6 anos). Essa fase inicial integral-pessoal é uma fase egocêntrica em que a criança faz pouca distinção entre o mundo interior e o exterior, a criança experimenta somente o meio em que vive em relação a si mesma. A criança se interessa menos pela ação do enredo do que por cenas isoladas, dessa maneira, a preferência por livros com mais ilustrações, com cenas individuais, em que se distinguem objetos de seu meio, atende as necessidades de aos poucos formar os limites entre o eu e o mundo, entre o real e imaginário;
- segunda fase: Idade do conto de fadas (5 a 8 ou 9 anos). Nessa fase, o desenvolvimento da criança está inclinada à fantasia. Pela mentalidade

mágica, a criança busca nos contos de fadas, nas lendas, nos mitos, nas fábulas a simbologia básica para a construção de suas vivências. Através da presença da fantasia nessas histórias, com fadas, duendes, bruxas, animais falantes, etc., a criança consegue resolver seus conflitos para melhor encontrar o eu no mundo;

- terceira fase: Idade da história ambiental ou da leitura factual (de 9 a 12 anos). É a fase intermediária da leitura, ainda temos vestígios do raciocínio mágico, mas começa a acontecer uma construção de uma frente realista. A criança escolhe nesse período histórias mais reais, que mostram o mundo como ele realmente é, mas ainda com uma perspectiva mágica de alguns personagens. Os interesses pelos contos de fantasia ainda são evidentes, mas, ao mesmo tempo começa a surgir o interesse pelo aventuroso;
- quarta fase: Idade das histórias de aventuras ou fase da leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo (de 12 a 14 ou 15 anos): é a fase da adolescência, em que a personalidade está em formação, predomínio das demonstrações de agressividade e a formação de grupos. O interesse de leitura pode ser despertado através de enredos sensacionalistas, livros de aventura, romances sensacionais, personagens diabólicos e histórias sentimentais;
- quinta fase: os anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera estético-literária de leitura (de 14 a 17 anos). Nessa fase temos o descobrimento do mundo interior e o mundo dos valores, o adolescente começa a organizar seu universo. O interesse pela leitura é despertado por aventuras de conteúdo intelectual, romances históricos, biografias, histórias de amor, literatura engajada, e temas relacionados com o interesse vocacional que vão orientá-lo na estruturação para a vida adulta.

Temos de pensar que essas fases não são fechadas, o interesse pela leitura varia em qualidade, de acordo com a escolaridade e as preferências do estudante. Nesse sentido e segundo Aguiar e Bordini (1993), pode-se, também, delinear cinco níveis de leitura¹⁰:

¹⁰ As autoras utilizam os níveis de leitura para série, aqui alteramos para ano, visto que, tivemos a inclusão de mais um ano no Ensino Fundamental.

- primeiro nível: Pré-leitura. Durante a Educação Infantil e o período preparatório para a alfabetização, a criança está desenvolvendo habilidades e capacidades que a tornarão capaz ao aprendizado da leitura: o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção, bem como a construção de símbolos permitirá que a criança relacione imagens e palavras. Os interesses, nesta fase, estão voltados para histórias curtas e rimas, com livros em que predomine a ilustração sobre o texto, permitindo dessa forma, a descoberta dos sentidos através da imagem mais do que do verbal; segundo nível: Leitura compreensiva. Período correspondente à alfabetização em que a criança inicia a decifração do código escrito com uma leitura silábica das palavras. O interesse pela leitura é muito grande e lê tudo que encontra pela frente. O interesse recai sobre textos semelhantes à fase anterior, mas agora, serão decifrados pelo próprio leitor;
- terceiro nível: Leitura Interpretativa. Corresponde do 3º ao 5º ano e estudante evolui da compreensão imediata para a interpretação do texto, bem como a fluência da leitura. Nesse nível também se adquirem os conceitos de espaço, tempo e causa permitindo leituras mais complexas;
- quarto nível: Iniciação à leitura crítica. É o período correspondente entre 6º e 7º ano, o aluno adquire uma maior capacidade de discernimento entre o real e imaginário, além de ter uma capacidade maior de interpretação, permite ao leitor habilidades críticas com juízos de valor. Os interesses voltam-se para livros de aventura que preenchem as necessidades do leitor em relação aos questionamentos da realidade;
- quinto nível: Elaboração de juízos e percepção de conteúdos estéticos. Período que vai desde o 8º ano até o final do Ensino Médio. Nessa fase, o jovem está em busca de sua identidade individual e social, passa a se projetar como adulto, questionando-se sobre sua atuação futura na sociedade. Preferência por livros que tragam a temática social e problemas psicológicos, dando possibilidade para a reflexão sobre comportamentos mais íntegros e verdadeiros.

É mister destacar que nos tempos de hoje, com o advento da internet e todas as possibilidades de suportes eletrônicos, juntamente com a influência da mídia e com todos os problemas sociais e familiares, que impedem ou aceleram a passagem pelas etapas, podemos ainda perceber, em âmbito geral, que as diferentes fases e níveis de leitura apontados acima, embora já datados, ainda são válidos.

Deve-se também levar em conta que fatores biológicos e culturais determinam as preferências literárias entre os sexos, “as preferências de leitura correspondem à necessidade de cada sexo cumprir o papel social que lhe é confiado.” (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 21). Fatores como nível social, influência leitora, lugar, educadores, familiares e escolaridade também são grandes determinantes das preferências de leitura.

As autoras ressaltam ainda que todos esses dados determinam o perfil de público existente e cabe ao mediador refletir sobre as práticas de leitura possíveis. Cabe ao mediador ofertar condições a fim de ampliar o universo cultural do leitor, conforme veremos no item a seguir.

4.3 DESAFIOS DO MEDIADOR DE LEITURAS E SEU OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

As reflexões anteriores evocam as diferentes práticas e o papel da Literatura na formação de leitores. A Literatura pode se configurar como elemento singular no processo de “nos tornar mais humanos e mais irmãos.” (MACHADO, 2011, p. 27). Mas para isso, é necessário a presença do mediador, uma figura inevitável e fundamental, alguém que apresente o indivíduo ao texto, que o aproxime desse, a fim de que a leitura aconteça como experiência do literário.

É preciso entender a mediação como um processo indireto de aprendizagem, pois o mediador promove uma relação entre o sujeito e o objeto, em se tratando de leitura, entre o leitor e o texto. A leitura da Literatura é uma prática que necessita de aprendizagens. Para tanto é necessária a participação de mediadores que aproximem o texto do leitor, para formar leitores capazes de lê-lo, compreendê-lo e interpretá-lo, etapas abordadas anteriormente a partir da teoria de letramento literário de Cosson (2011). Muitos desempenham a função de mediador de leitura: pais, professores, contadores de histórias, escritores, ilustradores, bibliotecários, editores, entre outros. Compreendemos como mediador de leitura o sujeito que estimula os leitores, mobiliza os conhecimentos prévios, prepara o cenário para a presença do texto literário e para o percurso da leitura, assim como, auxilia na decifração e interpretação. Dessa maneira, o mediador torna-se um propagador do conhecimento, e deve ter

consciência de que a formação de leitores se dá pela prática e multiplicidade de textos e experiências.

É importante salientar que os mediadores desse processo também tenham uma relação prazerosa com a literatura, pois:

Para formar crianças que gostem de ler e vejam na leitura e na literatura uma possibilidade de divertimento e aprendizagens precisamos ter, nós adultos, uma relação especial com a leitura e a literatura: precisamos gostar de ler, ler com alegria, por diversão, brigando com o texto, discordando, desejando mudar o final da história, enfim, costurando cada leitura, como um retalho colorido, à grande colcha de retalhos – colorida, significativa – que é nossa história com a leitura. Se não for assim, como conseguiremos convencer nossas crianças a fazer algo que nós mesmos não julgamos importante? (KAERCHER, 2001, p. 83).

Da mesma forma, Petit (2008, p. 141) afirma que “o que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real.” Sem dúvidas, é papel do mediador de leitura criar seu percurso de leitor, lendo, estudando a obra literária, estudando teorias da leitura e da literatura, aprimorando sua maneira de mediar ou contar histórias. Para influenciar e formar leitores, o mediador deverá estabelecer, ele próprio, uma relação prazerosa com a leitura, “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pelas obras literárias, é necessário que se tenha experienciado esse amor.” (PETIT, 2008, p. 161).

Outro ponto importante para o mediador atentar ao compartilhar suas leituras: não antecipar suas leituras nem as direcionar, devendo deixar para o leitor o papel de construção de sentidos do texto. Para isso, é preciso usar estratégias para as três etapas da leitura levantados anteriormente por Cosson (2011): antecipação, decifração e interpretação. Ao dar espaço para o leitor, o mediador será um aliado na formação de leitores de senso crítico apurado. Ao valorizar a opinião dos leitores, compreendendo a multiplicidade de leituras, como condutoras das diversas possibilidades de interpretação, o mediador estará cumprindo seu papel, que não é ensinar, mas sim ser uma “ponte” entre o texto e o leitor.

Se o professor¹¹ “limita-se a mostrar o código, está convertendo o texto em uma coisa que se tem de analisar e não uma voz que se tem de escutar.” (LARROSA, 1996, p. 151). Da mesma forma, se o mediador antecipa o sentido essencial do texto, estará anulando a possibilidade de escuta. O mediador não pode e não deve impor uma ideia pronta do que é uma boa leitura, ou uma leitura correta, verdadeira, isso

¹¹ Larrosa utiliza “professor” para o que denominamos aqui de mediador”, ou seja, todo aquele que faz a ponte entre o texto e o leitor.

não significa, que o mediador não tenha sua própria experiência de leitura. Mas antecipar sua experiência é barrar a do outro, porque ensinar a ler não é:

[...] opor um saber contra outro saber (o saber do professor contra ao saber do aluno ainda insuficiente), mas é colocar uma experiência junto a outra experiência. O que o professor deve transmitir é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura. E isso não é limitar a uma posição passiva, não é meramente administrar o ato da leitura durante a aula. Não é só deixar que os alunos leiam, senão fazer que a leitura, como experiência, seja possível. A função do professor é manter viva a biblioteca como espaço de formação. E isso não significa produzir eruditos, ou prosélitos, ou em geral pessoas que sabem, mas é manter aberto um espaço em que cada um possa encontrar sua própria inquietude. (LARROSA, 1996, p. 152-153).

Dessa maneira, ensinar é mais difícil que aprender, pois visa deixar aprender. Exige audácia, humildade e silêncio, exige eliminar a arrogância de quem já sabe. Ensinar é saber calar e escutar para que a leitura se transforme em experiência singular de cada um. Assim, o papel do mediador, segundo Larossa (1996), é fazer com que a pluralidade seja possível, dando sentido de liberdade, de contingência e relatividade.

Sendo um leitor de literatura, é papel do mediador provocar no leitor o desejo de ler, e ao ler, percorrer o processo de construção de sentidos daquele texto. É papel do mediador provocar o mesmo encantamento que o texto literário despertou nele. Solé (1998) evidencia que o interesse provocado no leitor depende muito do entusiasmo e da apresentação que o mediador suscita nas leituras e das possibilidades que permite ao leitor explorar. Destaca, também, a importância de os materiais oferecidos como suporte de leituras serem atraentes na forma e conteúdo, principalmente quando se trata do livro infantil. Devem ter um ajuste entre texto e leitor, “para que este encontre sentido em se envolver na atividade construtiva que pressupõe elaborar uma interpretação plausível.” (SOLÉ, 1998, p. 43-44). Esse ajuste entre texto e leitor foi abordado anteriormente sobre os interesses literários. Ler é um processo que envolve ativamente o leitor, mas depende muito do cenário que o mediador prepara para seu leitor.

Outro aspecto importante é a indicação de obras aos leitores, já que muitos pedem dicas de leitura. Kaercher (2001) salienta que para convencer nossas crianças precisamos acreditar na importância da leitura. Questiona: como vamos indicar leituras se não conhecemos o que estamos a sugerir? Acredita-se que quando gostamos de um texto estaremos aptos a indicá-lo, pode-se despertar o estudante sobre um personagem, sobre uma problemática abordada pelo livro, enfim, algum

aspecto relevante, “pescando” o leitor para aquela obra literária. Portanto, para sugerir leituras é importante que o mediador conheça seu acervo, se aproprie dele, leia, brigue com ele, sugira a compra de outros exemplares, descarte os que não são mais adequados, por estarem rasurados ou danificados, enfim, o mediador precisa estar apto nessa tarefa se quiser êxito na formação leitora.

Conhecer os interesses e gostos dos leitores também é importante para, a partir deles, orientá-los a percorrer os caminhos conhecidos e confortáveis. Mas durante essa trilha é preciso deixar de lado o já conhecido e alçar novos voos em busca do desconhecido, novos desafios, leituras mais complexas e que possam provocar o desconforto, para ser possível a reelaboração de suas bases psicológicas, culturais, históricas. Desconcertar para posteriormente concertar, de maneira que a leitura possa provocar a catarse, possa auxiliar na constituição do sujeito.

Nesse contexto, o mediador de leitura precisa, além de ser leitor de literatura, pensar o leitor como um sujeito autônomo. As concepções sobre leitura e literatura do mediador, norteiam sua prática metodológica, uma vez que a intenção do mediador é formar leitores que leiam mais e criticamente. Por ser mediador e não impostor, leitor e mediador aprendem, auxiliados pelas trocas, pelos conhecimentos prévios, por suas experiências leitoras.

Como veremos no capítulo a seguir, a biblioteca de hoje é diferente da do passado. Hoje precisamos de bibliotecas com espaço físico atrativo, que reflitam sobre o seu usuário. Mas para além do espaço físico, ela deve ter uma equipe de perfil proativo, que reflita sobre o seu papel de auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, pesquisa e postura cultural. Em vista disso, podemos apontar os estudos de Petit (2008). A estudiosa salienta que as bibliotecas no passado estavam voltadas para os livros, mas atualmente devem estar voltadas às pessoas. Isso não se refere somente ao espaço físico, mas também aos bibliotecários e equipe que trabalham nela. O bibliotecário, mais do que ser um conservador ou um guardião de livros, deve ser uma espécie de mágico que leva os leitores aos livros, conduzindo-os a outros mundos. A estudiosa frisa ainda que não é a biblioteca em si que desperta o gosto de ler, mas é um professor, um bibliotecário, ou seja, o mediador, “que levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual” (PETIT, 2008, p. 166), exercendo seu papel de construir pontes, entre a comunidade e a biblioteca, entre a biblioteca e o livro, entre o livro e o leitor e entre o leitor e a leitura. Alguns

bibliotecários, então, conseguem “se desprender da imagem empoeirada do antigo guardador de livros, e retiram os livros de seu pedestal” (idem, p. 179), de modo que a biblioteca ideal seria, segundo uma jovem leitora relatada na obra da estudiosa, aquela em que a pessoa entra e procura algum livro, e logo descobre outro. A biblioteca ideal seria aquela que tem os livros bem expostos, aquela em que alguém dá vida ao acervo existente, a biblioteca ideal precisa que alguém puxe os leitores “pela manga para lhes mostrar uma ou outra obra.” (ibidem, p. 179).

Como evidenciado nestes capítulos, construímos uma trajetória do livro e da leitura infantil, desde sua formação até sua transformação em prática social e experiência do literário, chegando no papel do mediador de leituras para a formação do sujeito leitor. Toda essa trajetória de pesquisa metodológica se faz necessária para podermos significar nossa concepção da importância da leitura na formação de um sujeito crítico, que consiga percorrer os caminhos entre as inúmeras estantes de uma biblioteca e aventurar-se no mundo da leitura. No início desta dissertação, trouxemos um referencial teórico sobre a importância de escrever a própria história, ou seja, arquivar informações, que servem para pesquisas futuras, a fim de olhar para o passado e contar uma história. É a partir desses arquivos, do relatório de atividades das bibliotecas comunitárias, que buscaremos rastros, indícios de que as mediações de leitura realizadas pelos mediadores de leitura são fundamentais na formação do público leitor. Analisaremos também espaço físico das bibliotecas, que vai confirmar ou refutar nossa concepção de espaço físico como formador de leitores. À vista disso, passaremos no próximo capítulo a atentar para os rastros, que serão analisados para comprovarem nossa proposição.

5 A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA: *SMALL IS BEAUTIFUL*: UMA ANÁLISE DOS REGISTROS DAS ATIVIDADES MEDIADORAS DE LEITURA

A leitura é um gesto muitas vezes discreto, que passa de um sujeito a outro, que não se ajusta bem a uma programação. Se tentamos capturar os leitores com redes, receio que levarem voo para outros prazeres.

Michèle Petit

Neste capítulo, a pesquisa se propõe a analisar os espaços físicos das bibliotecas comunitárias Chocolatão e Arquipélago, bem como o impacto desses espaços para as comunidades em que estão inseridas. Em seguida olharemos para os registros de atividades mediadoras realizadas nas bibliotecas e para os registros de retirada de livros pelo público infantil que frequenta a biblioteca, visando apresentar resultados que validem a biblioteca comunitária como formadora de leitores.

Para pensar a biblioteca como um espaço de trocas e descobertas, traremos alguns apontamentos de estudiosos como Manguel (2006), Darnton (2010), Britto (2015), entre outros, sobre suas maneiras de conceber o espaço físico da biblioteca, bem como seu papel frente aos leitores. A partir das concepções desses pesquisadores, passaremos a evidenciar como, por quem e para quem os espaços das bibliotecas comunitárias em questão foram pensados e planejados.

5.1 BIBLIOTECA: UMA NOVA PERSPECTIVA

Quando pensamos em um modelo ideal de sociedade, acreditamos que devam existir os mais variados tipos de bibliotecas e nos mais variados espaços. Essa percepção está em consonância a Alberto Manguel, no livro *A biblioteca à noite* (2006), que traz uma longa história dos tipos de bibliotecas que existiram desde o mais remoto dos tempos da escrita. Para o estudioso, o valor de uma biblioteca está no conteúdo e no uso que os leitores fazem desse conteúdo e, não no número de volumes ou raridade desses tesouros. Os livros também dão uma identidade peculiar ao espaço onde estão inseridos. O autor salienta ainda que não lemos da mesma maneira um livro se estivermos dentro de um círculo ou de um quadrado, “a atmosfera mental que criamos no ato da leitura, o espaço imaginário que construímos quando nos perdemos nas páginas de um livro é confirmado ou refutado pelo espaço físico da

biblioteca.” (MANGUEL, 2006, p. 116). Ou seja, o tipo de espaço da biblioteca vai influenciar o leitor na viagem da leitura e na sua formação leitora.

Além dos projetos de leitura e toda a preocupação com a formação leitora, cabe à biblioteca ser esse espaço onde o leitor escolha um ou outro volume, por diferentes razões: “por causa de uma capa, um título, um nome, por causa de alguma coisa que alguém disse (...) porque queremos aprender ou rir ou nos abandonar ao esquecimento.” (MANGUEL, 2006, p. 184-185). Darnton (2010, p. 51) utiliza a metáfora da “biblioteca como uma cidadela e a internet como espaço aberto”. Cabe ao leitor percorrer os caminhos entre as estantes, como se fossem ruas dessa cidadela, bicos a serem descobertos, explorados. Mesmo na era *Google* com oportunidades extraordinárias de pesquisa, o estudioso defende que as bibliotecas nunca foram depósitos de livros, “bibliotecas existem para promover um bem público: o encorajamento do saber, a educação aberta para todos.” (DARNTON, 2010, p. 29). Defende também a ideia que a maioria dos leitores se importa com o texto e não com o suporte físico em que está contido, ao mesmo tempo que:

qualquer pessoa que busca uma boa leitura pode pegar um volume impresso e folheá-lo sem dificuldade, saboreando a magia das palavras na forma de tinta sobre papel. Nenhuma tela de computador é tão satisfatória quanto uma página impressa [...] digo: protejam a biblioteca. Abasteçam-na com material impresso. Reforcem suas salas de leitura. Mas não pensem na biblioteca como um depósito ou um museu. (DARNTON, 2010, p. 59).

Luiz Percival L. Britto, no prefácio do livro *No lugar da leitura: biblioteca e formação*, destaca que a “biblioteca demanda formação permanente e deve ter como princípio formar o leitor, contribuindo para a contínua superação de seus limites” (BRITTO, 2015, p. 19). Britto (2015), da mesma forma que Manguel e Darnton, evidencia que o valor da biblioteca está no quanto ela contribui para o adensamento da cultura, da disseminação do conhecimento, da consciência individual e coletiva e formação do leitor, mas não no tamanho do seu acervo ou quantidade de atendimentos. A biblioteca de hoje deve ser diferente da biblioteca do passado, deve ser:

dinâmica, flexível, integrada, informatizada, conectada; quer ser democrática e assistir gente de toda estirpe; quer estar disponível e acessível. E, sendo diversas as possibilidades de leitura e diversos os públicos, ela se estruturará de forma a dar conta dessa diversidade, respeitando os tempos e dinâmicas de cada um e desdobrando os espaços e acervos. Mas sempre tendo como princípio a formação, o encontro com o conhecimento, a introspecção criativa. (BRITTO, 2015, p. 19).

Matthew Battles, em *Uma conturbada história das bibliotecas*, evidencia que a biblioteca:

[...] está submetida a um regime de mudanças e ciclos que contrastam com a permanência insinuada por suas longas fileiras ordenadas de livros. Arrastados pelo desejo dos leitores, os livros vão entrando e saindo das bibliotecas, num movimento semelhante ao das marés [...] no começo de cada período letivo, as estantes expelem os livros como fortes golfadas de ar para fora, inspirando-os novamente no final do período, trazendo-os de volta. A biblioteca é como um corpo, e as páginas dos livros são os órgãos espremidos uns contra os outros na escuridão. (BATTLES, 2003, p. 12).

Além de sinalizar as mudanças, ao longo do tempo, do espaço físico e do papel das bibliotecas, o estudioso mostra a mudança em relação aos bibliotecários. “A imagem que definia o bibliotecário mudou. Em lugar de simplesmente custodiar, ele passou a prestar assistência.” (BATTLES, 2003, p. 123). Durante muito tempo os bibliotecários definiam o que os leitores iriam ler, ou simplesmente traziam o livro solicitado. Hoje os bibliotecários estão como mediadores, permitindo a independência dos leitores, abrindo caminho entre as múltiplas estantes, permitindo ao leitor a liberdade de escolhas. Não só os bibliotecários estão à serviço do leitor, mas também o espaço físico e a maneira pela qual estão distribuídos os exemplares do acervo. O novo modelo de espaço físico da biblioteca permite a independência do leitor.

A biblioteca teve de se modificar para atrair o usuário e incentivá-lo à frequência. Se no modelo tradicional era considerada um lugar de silêncio e estudo, a biblioteca contemporânea é considerada como “um centro ativo de aprendizagem com uma participação direta em todos os aspectos do programa de educação.” (MORO et al., 2011, p. 18). Deve, ainda, apresentar-se como um espaço que “pulsa vida, descoberta, alegria, prazer. Imaginar uma biblioteca sem o burburinho de seus leitores, repletos de sonhos, expectativas, desejos, é pensar em biblioteca como mausoléu.” (MORO; ESTABEL, 2003, p. 30).

É a partir desses pressupostos, sobre a biblioteca, frisados pelos estudiosos acima, que enxergamos as bibliotecas comunitárias Chocolate e do Arquipélago. Mas o que pensar de uma biblioteca comunitária, no que ela difere de uma biblioteca escolar ou pública? A seguir, então, passaremos a pensar esse tipo de biblioteca, seu papel na formação de leitores, mas também o papel que desempenha dentro da comunidade em que está inserida.

5.2 SMALL IS BEAUTIFUL: AS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS COMO ESPAÇOS ALTERNATIVOS DE LEITURA

As bibliotecas comunitárias são parecidas com as bibliotecas públicas. De um modo geral, oferecem os mesmos serviços. Tanto uma, quanto outra cumpre com “uma função formadora e educadora e pretendem ser um instrumento de transformação social.” (MACHADO, 2008, p. 63). Os dois modelos lutam contra a homogeneização cultural. A pesquisa de Elisa Machado, resultado de sua tese de doutorado, intitulada *Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil*, traça contrapontos entre os dois modelos de biblioteca, a pública e a comunitária, a partir de seis características, conforme quadro a seguir:

Tabela 1: Diferenças entre Biblioteca Pública e Comunitária

CARACTERÍSTICAS	BIBLIOTECA PÚBLICA	BIBLIOTECA COMUNITÁRIA
Fundamentação	Projeto técnico	Projeto político-social
Legitimidade	Dada pelas leis	Dada pelo grupo
Estrutura	Vinculada a órgão governamental	Vinculada a um grupo de pessoas, podendo ou não ser parceira ou ter apoio de órgão públicos e privados
Hierarquia	Rígida - altamente hierarquizada	Mínima - flexível
Equipe Interna - Constituição	Funcionários da Administração Pública, alocados no equipamento independente de seu vínculo local	Membros da comunidade
Equipe Interna - Postura	Dependência	Autonomia

Fonte: MACHADO, 2008, p. 64.

A partir desse contraponto, entre esses dois modelos de biblioteca, a estudiosa traz um conceito de biblioteca comunitária como:

Um processo social que tem por objetivo estabelecer-se como uma entidade autônoma, sem vínculo direto com instituições governamentais, articuladas com as instâncias públicas e privadas locais, lideradas com um grupo organizado de pessoas, com o objetivo comum de ampliar o acesso da comunidade à informação, à leitura e ao livro, com vistas a sua emancipação social. (MACHADO, 2008, p. 64).

As bibliotecas comunitárias surgem com maior frequência nas últimas décadas a partir de um processo histórico, social, cultural e político. No Brasil, essas bibliotecas, a partir de 2009, passaram a atuar em rede, a Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias, apoiadas pelo Programa Prazer em Ler, um programa de apoio e incentivo à leitura do Instituto C&A. Na mesma linha de pensamento de Machado (2008), as bibliotecas comunitárias são definidas pela Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias como:

[...] espaços de incentivo à leitura, que entrelaçam saberes da educação, cultura e sociedade, que surgem por iniciativa das comunidades e são gerenciados por elas; ou, ainda, espaços que, embora não tenham sido iniciativas das próprias comunidades, se voltam para atendê-las e as incluem nos processos de planejamento, gestão, monitoramento e avaliação. O que caracteriza as Bibliotecas Comunitárias é seu uso público e comunitário, tendo como princípio fundamental a participação de seu público nos processos de gestão compartilhada. As bibliotecas comunitárias podem ser mantidas com fontes de recursos Municipais, Estaduais, Federais, iniciativa privada, organização não governamental, organismos internacionais e comunidades.¹²

À vista disso, as bibliotecas comunitárias, geralmente, estão localizadas em comunidades de periferia de regiões metropolitanas onde existe a falta da presença do Estado na garantia de direitos, falta de atendimento aos serviços básicos, falta de investimento do poder público nas mais diferentes áreas, gerando, dessa maneira, situações de empobrecimento e vulnerabilidade social. Por conseguinte, a biblioteca comunitária ganha importância como espaço que garante direitos, é a base para ações de formação de leitores e diversas atividades culturais que assegura a participação nas políticas públicas.

Numa tendência característica da contemporaneidade, as práticas sociais estão sendo incorporadas pela sociedade civil como forma de responsabilidade social. Nesse contexto encontramos muitas associações, fundações, Organizações não governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil (OSCs) envolvidas em projetos direcionados às comunidades, que visam ao envolvimento da sociedade em diferentes esferas: em programas de direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais, em ações de formação de mediadores de leitura, formação de leitores, criação de bibliotecas e outras atividades artísticas buscando a valorização das culturas locais. Experiências que se

¹² Fonte: <https://www.rnbc.org.br/p/conheca-rnbc.html>. Acesso em 20 jun. 2018.

passam nessas organizações são práticas de educação não formal e “se desenvolvem usualmente extramuros escolares.” (GOHN, 2009, p. 31). De acordo com a estudiosa, a educação não formal está associada à ideia de cultura e coletividade, é menos burocrática, pois a categoria tempo da aprendizagem é flexível, visto que respeita as diferenças biológicas, culturais e históricas.

Chamamos as bibliotecas comunitárias de espaços alternativos de leitura, pois são territórios da educação não formal. É importante atentar que a educação não formal “não substitui a escola, não é mero coadjuvante para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar.” (GOHN, 2009, p. 42). Ela tem seu próprio espaço e tempo para formar cidadãos, em qualquer idade, etnia, sexo, nacionalidade, classe social e crença para o mundo da vida. É um espaço alternativo porque, a partir da educação popular, potencializa os processos de aprendizagem, complementando-os com outras dimensões que não tem lugar nas estruturas curriculares tradicionais.¹³

É nessa conjuntura que identificamos o Centro de Integração de Redes Sociais e Culturas Locais - Cirandar: uma Organização da Sociedade Civil, sem fins lucrativos que dialoga e repensa alternativas para a educação, a transformação e a inclusão dos sujeitos culturais, comunicativos e criativos. A organização, criada em 2008, surge com a proposta de desafiar, fortalecer e mobilizar as redes sociais em prol do saber e da cultura. Os programas e projetos de intervenção são guiados pela educação popular como ferramenta de transformação social, e se propõem a apoiar, incentivar e criar redes de ações comunitárias e práticas sustentáveis, fomentando alianças de fortalecimento da cidadania.

O Cirandar, com dez anos de atuação, foi reconhecido e premiado diversas vezes. Estabeleceu parcerias para o fortalecimento das bibliotecas comunitárias, atuou como gestor do Redes de Leitura¹⁴, envolvendo mais de 15 entidades sociais e escreveu uma linda história com a missão de fortalecer redes de culturas gaúchas visando o empoderamento comunitário através da democratização do acesso à Educação e à Cultura. Com a visão de almejar uma sociedade que reconheça e

¹³ A estudiosa do campo da educação não formal, Maria da Gloria Gohn traz aspectos relevantes sobre as diferenças entre a educação formal, informal e a não formal. Para maior aprofundamento recomendamos: GOHN, Maria da Gloria. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2011.

¹⁴ O Redes de Leitura foi criado, pela iniciativa do Cirandar, para que as bibliotecas comunitárias de Porto Alegre pudessem atuar em rede local, a partir da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias. Mais informações sobre o Redes de Leituras disponíveis em: <https://redeliblios.wordpress.com/>.

valorize a diversidade cultural e atue em prol da justiça social, a instituição procura valorizar a gratidão e a humildade, a transparência e a ética, a alteridade e a amorosidade, a emancipação, a autonomia e a resistência, a curiosidade, a conscientização e a alegria. Atualmente desenvolve três diferentes linhas de ação: democratização do acesso ao livro e à leitura; mobilização de redes e empoderamento comunitário e formações, cursos e educação popular¹⁵. Na primeira linha de ação, atua com a preocupação de que as bibliotecas comunitárias sejam um verdadeiro potencializador da vida intelectual, afetiva e social de uma comunidade e vê a leitura como direito humano essencial.

É por entender a literatura como direito humano essencial que o Cirandar, como gestor das duas bibliotecas, está sempre atento para pensar um acervo que possa identificar-se com o público real e potencial que frequenta o espaço¹⁶. A escolha de colocar no caminho de cada leitor obras significativas, reflete que não há a preocupação com números de livros, mas com a ordem do humano. A concepção da instituição, sobre a composição de acervo, está alinhada com o pressuposto de Silvia Castrillón (2011). A estudiosa destaca o quanto as bibliotecas deveriam ser planejadas juntamente com a comunidade, para ser possível constituir um acervo que propicie a leitura como meio de inclusão e não como ferramenta de exclusão de leitores, por não se identificarem com os livros disponíveis no acervo:

Precisamos de bibliotecas que fomentem o interesse e gosto pela leitura, que permitam a descoberta do valor que ela tem como meio de busca de sentido, como referência de si mesmo no mundo e para o reconhecimento do outro. Bibliotecas onde a leitura não seja concebida como uma forma de passar o tempo, de se divertir, mas como algo imprescindível para um projeto de vida que pretenda superar a sobrevivência cotidiana. (CASTRILLÓN, 2011, p. 38).

Outra observação que devemos fazer é quanto ao espaço físico dessas bibliotecas. Elas são pequenas, *small is beautiful*, usando um termo de Geneviève Patte: “Bastam um tapete e alguns cestos de livros escolhidos com cuidado. O

¹⁵ Dados encontrados no site da instituição, disponível em: <http://www.cirandar.org.br/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

¹⁶ O Cirandar, como instituição formadora, está sempre atento às escolhas das obras literárias para compor o acervo. A equipe técnica, constituída por bibliotecária e coordenação pedagógica, faz uma seleção metódica para a compra dos livros, escolhendo obras significativas, tanto no que diz respeito à qualidade estética do texto escrito, quanto à ilustração. É importante destacar que o Cirandar, como Organização da Sociedade Civil, ao ser contemplado em editais, destina recursos financeiros para constituir o acervo das bibliotecas. Outra forma de captar livros é através de doações oriundas de instituições ou de cidadãos que se identificam e colaboram com o projeto. Esses livros recebidos através de doações passam pelo olhar cuidadoso da equipe, antes de serem inseridos no acervo.

essencial da biblioteca está aí.” (PATTE, 2012, p. 103). As iniciativas das bibliotecas comunitárias têm a consciência de uma

[...] falta que deve ser reparada. Elas têm o desejo de dividir um tesouro que não pode ficar reservado apenas para alguns. Elas sabem que a leitura, na medida em que abre caminhos, ajuda a lutar contra os determinismos e a lançar um olhar novo sobre a vida e os mundos próximos e distantes. A biblioteca é, portanto, necessária, lá onde a vida é particularmente difícil, às vezes mesmo alienante. É inútil esperar grandes recursos para começar. É preciso pôr mãos à obra sem demora e ir juntar-se às pessoas lá onde elas vivem, para que os livros se encontrem ao alcance das mãos, no coração da realidade de suas vidas. Essa proximidade é essencial. (PATTE, 2012, p. 104).

É justamente nessa perspectiva que as bibliotecas comunitárias Chocolatão e Arquipelago funcionam. Esses pequenos espaços são portadores de esperança, têm o desejo de alcançar as margens, estão localizados em periferias¹⁷ no município de Porto Alegre. Apesar do pequeno tamanho, como veremos nas imagens dos subcapítulos a seguir, possuem a maior parte das características essenciais de uma grande biblioteca: o espaço é convidativo, possuem livros escolhidos com cuidado, têm a presença de um mediador que lhes dá vida, a liberdade oferecida às crianças permite que elas sintam o espaço como uma segunda casa. O espaço se torna sim como uma segunda casa, pois elos fortes entre crianças e mediadores se constituem em torno da leitura.

Dessa forma, o que a biblioteca e a leitura devem oferecer é “um espaço real e metafórico onde a pessoa se sente suficientemente protegida para poder ir e vir livremente, sem perigo, para se abandonar à fantasia e ter a mente em outro lugar.” (PETIT, 2013, p. 69). As bibliotecas comunitárias contribuem para a emancipação dos sujeitos que atravessam suas portas, não somente porque concedem o acesso ao saber, mas porque permitem a apropriação de bens culturais que auxiliam na construção de si mesmos e na abertura para o outro. As bibliotecas Chocolatão e Arquipelago são espaços onde as crianças podem desenhar seus contornos, começar a traçar seus caminhos, se desprender do discurso dos outros e das determinações familiares e sociais.

¹⁷ A localização periférica das bibliotecas comunitárias pode ser vista nos Anexos C e D ao final desta pesquisa.

5.2.1 Biblioteca Comunitária Chocolatão

A Biblioteca Chocolatão¹⁸ surgiu de uma iniciativa comunitária, ainda na ocupação que se estabeleceu no centro da cidade de Porto Alegre, na Avenida Aureliano de Figueiredo Pinto, ao lado dos prédios da Justiça Federal, na região central. Nas condições precárias em que viviam¹⁹, até 2011, as oportunidades de cultura e lazer eram poucas e por uma mobilização da própria Associação de Moradores em parceria com o Cirandar, com Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) e Primeira Infância Melhor (PIM), a biblioteca surgiu em uma casa de madeira, oportunizada pelo Departamento Municipal de Água e Esgoto (DMAE) de Porto Alegre. Durante o ano de 2011, a comunidade foi reassentada no Morro Santana²⁰, bairro do mesmo município. A fonte de renda básica da comunidade era com materiais recicláveis, dessa forma, recebeu, na nova acomodação, uma usina para triagem desses materiais, mas que não comportou a maioria dos moradores, gerando, dessa forma, muitos conflitos. No reassentamento, a biblioteca também foi acomodada em um novo espaço, uma casa cedida pela comunidade, conforme imagem 1, a seguir.

É importante atentar para o processo de reassentamento. Os moradores foram retirados de seu local primeiro, localizado na região central de Porto Alegre, ao lado da Receita Federal, onde moravam por mais de 20 anos, praticavam a reciclagem nas condições mais insalubres e foram transferidos para o loteamento no Bairro Morro Santana, região periférica do mesmo município, em casas com água potável, energia elétrica e saneamento básico. Embora a transferência tenha sido para um local com infraestrutura básica e usina de reciclagem, gerou muitas crises entre os moradores, pois foram retirados de seu território, a maioria não concordou em sair da região central para um bairro distante.

¹⁸ O nome “chocolatão” surge em virtude da cor de chocolate dos prédios da Justiça Federal. A comunidade de catadores de recicláveis, estabelecida ao lado dos edifícios, foi crescendo ao longo dos anos, de modo que, passou a ser vista como inoportuna ao território. Dessa forma, teve seu reassentamento efetivado, para um espaço descentralizado, no Bairro Morro Santana, zona norte de Porto Alegre.

¹⁹ As condições precárias da comunidade antes do reassentamento, podem ser vistas em fotografia no Anexo A.

²⁰ O novo espaço, onde a comunidade foi reassentada, pode ser visto em fotografia no Anexo B, bem como, sua localização no mapa no Anexo C.

A biblioteca montada em uma das casas tornou-se um espaço de acolhimento e hospitalidade, bem como de escuta. Muitos passaram a frequentar a biblioteca, retirar livros, ouvir as histórias e participar de outras atividades culturais e, aos poucos, começaram a se apropriar do território, se sentir pertencentes a ele. Esse deslocamento forçado pôde ser amenizado pela biblioteca, principalmente para as crianças, que encontraram nos livros e no olhar atento dos Educadores Sociais²¹ um porto seguro. De acordo com Petit (2009), a literatura como um meio ímpar de resistência às adversidades próprias dos tempos difíceis e aos espaços em crise.

Como destacado anteriormente, o Cirandar, como gestor das bibliotecas, com a missão de tecer redes, promove atividades com outras instituições na comunidade. Atualmente mantém parcerias com a Escola de Educação Infantil Bárbara Maix da rede OSICOM; com o Posto de Saúde e com CRAS Tijuca para mediações de leitura e rodas de conversa. Ou seja, o Educador Social não fica restrito à biblioteca, vai criando pontes com os outros territórios da comunidade, estabelecendo redes de convivência e levando o livro e a leitura para as outras esferas, chamando, dessa forma, para o espaço da biblioteca.

É importante salientar que, ações no terceiro setor trazem a necessidade de atuar em rede para sair do isolamento local, assim como dar visibilidade ao trabalho realizado. À vista disso, de acordo com Gohn (2009), faz-se necessário estabelecer parcerias com associações de moradores, com escolas, com movimentos sociais e populares, enfim, com todos os grupos organizados e com todos aqueles que lutam por direitos sociais em nosso país, a fim de superar o desafio de incluir os excluídos em processos emancipatórios. Trabalhos isolados levam “somente ao estrelismo, ao glamour, merchandising e mercantilização onde o que se busca é agregar valor a uma marca, produto ou pessoa”. (GOHN, 2009, p. 41).

²¹ O Cirandar designa Educador Social, para o que chamamos até então de mediador. Entendemos os dois como sinônimos, mas é preciso observar que o Educador Social exerce um papel muito além de um mediador. De acordo com Gohn (2009), em uma perspectiva comunitária o educador apreende e ensina numa via de mão dupla e o diálogo é o meio de comunicação. Ele ajuda a construir, no território onde atua, com sua ação, espaços de cidadania que representam uma alternativa aos meios tradicionais de informação. Dessa forma, atua “nos marcos de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora.” (GOHN, 2009, p. 34). Importante salientar que o Cirandar seleciona educadores que tenham esse perfil social destacado pela estudiosa Maria da Glória Gohn e os mantém financeiramente com recursos provenientes de editais dos projetos contemplados. Como instituição formadora, o Cirandar está sempre atento para a formação continuada de sua equipe, promovendo, dessa forma, encontros e cursos para o aperfeiçoamento profissional, pautados na educação popular.

A biblioteca conta, atualmente, com dois Educadores Sociais que realizam mediações de leituras e rodas de cultura popular com crianças, jovens e adultos da comunidade. Além das mediações de leitura, a biblioteca é um centro cultural, onde são promovidas diversas atividades de musicalização, rodas de capoeira, rodas de conversa, oficinas de teatro e reciclagem, “literacine”, encontro com escritores, e outras oficinas com a comunidade, mantendo, dessa forma, vivas as tradições e culturas populares.

O acervo da biblioteca está estimado em 2500 exemplares, composto principalmente por livros de literatura infantil, juvenil e adulta, além disso, a biblioteca conta com acervo de gibis, revistas, livros de política, educação, culinária, meio ambiente e autoajuda.

Imagem 1: Biblioteca Comunitária Chocolatão



Fonte: <https://www.rnbc.org.br/2017/04/biblioteca-comunitaria-chocolatao.html>

Imagem 2: Espaço interno Biblioteca Chocolatão



Fonte: Sofia Cortese (2018)

Imagem 3: Educador Social em momento de mediação de leitura - Biblioteca Chocolatão



Fonte: Sofia Cortese (2018)

Imagem 4: Momento de empréstimo de livros Biblioteca Chocolatão



Fonte: Sofia Cortese (2018)

5.2.2 Biblioteca Comunitária do Arquipélago

Inaugurada em 11 de outubro de 2014, a Biblioteca Comunitária do Arquipélago é a primeira Casa da Leitura de Porto Alegre, foi o primeiro grande investimento do Plano Municipal do Livro e Leitura do município. Implementada com apoio técnico do Cirandar, recebeu aporte financeiro da Prefeitura Municipal, pelo PMLL e do Instituto C&A, pelo Programa Prazer em Ler. A criação da biblioteca foi uma demanda da Rede Integrada de Proteção da Criança e Adolescente do Arquipélago (RIPCAA)²², que conhecendo as iniciativas do Cirandar pela sua atuação na Biblioteca Chocolatão, avaliou a necessidade da criação de uma biblioteca comunitária para atender o coletivo do Arquipélago.

O espaço da biblioteca foi cedido pela comunidade e está localizado junto à Associação de Mulheres da Ilha Grande dos Marinheiros. A comunidade está

²² Mais informações sobre as ações da RIPCAA podem ser encontradas em: www.al.rs.gov.br/Download/ComEspDelta.../Rede_%20Prote_Criança_Adolesc.pdf.

localizada às margens do Lago Guaíba²³, junto às pontes que ligam a cidade de Porto Alegre à cidade de Guaíba. Os moradores sofrem com a precariedade, falta de infraestrutura e saneamento básico e, por estar localizada à margem do Guaíba, é afetada pelas constantes inundações, deixando as famílias ainda mais vulneráveis.

Nesse meio adverso, a biblioteca e suas experiências de leitura e demais ações culturais, juntamente com os profissionais da escuta, ou seja, os educadores sociais, oferecem um espaço de intersubjetividade, de transformação, de acolhimento.

O acervo da biblioteca está estimado em 1500 exemplares, composto por uma variedade de gêneros e temáticas. Na biblioteca são realizadas atividades diversificadas que buscam valorizar a cultura popular local e o empoderamento da comunidade, consolidando o espaço como um centro cultural e referência daquele entorno. Assim como na Biblioteca Chocolatão, a Biblioteca do Arquipélago, conta com dois educadores sociais, que promovem mediações de leitura, encontros com escritores, oficinas de teatro, artesanato e arte, momentos de educação e cultura popular, mantendo um grupo de crianças e jovens conectados com a biblioteca. Atividades de musicalização, brinquedos e brincadeiras também contribuem para o fortalecimento da cultura popular na comunidade.

Além das atividades realizadas na biblioteca são estabelecidas parcerias com a Escola de Educação Infantil Tia Jussara, Escola Estadual Alvarenga Peixoto e o Posto de Saúde, onde acontecem mediações de leitura semanais ou outras parcerias em torno dos livros. As atividades realizadas nas instituições parceiras contribuem para aproximar o público leitor da comunidade com a biblioteca²⁴.

²³ A localização da biblioteca pode ser vista pelo mapa, conforme consta no Anexo D.

²⁴ As descrições sobre o Cirandar e as Bibliotecas Comunitárias, utilizadas ao longo deste trabalho, partem das informações contidas no site do Cirandar, no site da RNBC, ambos citados anteriormente, bem como do conhecimento da autora desta pesquisa sobre as bibliotecas.

Imagem 3: Biblioteca Comunitária do Arquipélago



Fonte: Sofia Cortese (2018)

Imagem 4: Espaço interno – momento de leitura na Biblioteca do Arquipélago



Fonte: Sofia Cortese (2018)

As duas bibliotecas também são acompanhadas por uma bibliotecária, com um olhar mais atento para o acervo e catalogação, bem como por uma coordenação pedagógica, que acompanha e planeja, juntamente com os educadores sociais e demais integrantes da equipe do Cirandar, as ações culturais e articulações comunitárias.

Podemos perceber pelas fotografias das bibliotecas, o quanto estão alinhadas com as concepções de espaço físico, salientadas, no início deste capítulo, por diversos estudiosos. As bibliotecas são coloridas, convidativas, possuem um tapete e almofadas para sentar, ler e ouvir histórias, bem como tem um acervo escolhido com cuidado e um educador com o ouvido aberto para a escuta, que abre a porta para receber seus convidados ilustres, os leitores.

A distribuição do acervo, nas duas bibliotecas, também está disposta de maneira a atender seu público real e potencial. Os livros infantis estão disponibilizados para acolher os pequenos leitores, estão ao alcance das mãos, como podemos observar na imagem 4, apresentada acima. Essa disposição dá autonomia à criança, ela tem a liberdade de escolha e permite sua independência, estando, dessa forma, a serviço do leitor. O modelo de biblioteca, tanto da Chocolateira, quanto do Arquipélago, sinaliza o arquétipo contemporâneo de biblioteca, bem como sua disposição de acervo e espaço, salientados no início deste capítulo por diferentes estudiosos.

É importante destacar que a grande maioria das mediações de leitura realizadas pelos educadores atendem o público espontâneo. Chamamos de público espontâneo aquele que não vai acompanhado pelos educadores ou professores das instituições parceiras. Esse grupo é composto em sua grande maioria por crianças entre 3 e 12 anos que vão para a biblioteca espontaneamente, ou seja, sozinhas. As bibliotecas estão localizadas no centro das comunidades, próximas às residências das crianças, dessa forma, a proximidade permite o fácil deslocamento. Vale observar, que nas comunidades de periferia, muitas crianças ainda brincam nas ruas, desacompanhadas dos familiares, diferentemente do que se observa em bairros de classe média ou alta, onde inexistem crianças desacompanhadas nas ruas.

5.3 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NAS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS: UMA ANÁLISE DOS ARQUIVOS

Antes de partir para a análise dos dados de registros de empréstimos de livros e mediações de leitura realizados nas bibliotecas comunitárias Chocolate e Arquipélago, devemos atentar ao fato que, em geral, os estudos literários, de acordo com Dalcastagnè (2012), não são adeptos às pesquisas quantitativas, pois parecem inconciliáveis aos estudos. Mas, em se tratar de uma pesquisa que deseja elucidar, através de registros, os resultados da formação leitora nesses espaços alternativos, “o tratamento estatístico permite iluminar regularidades e proporciona dados mais rigorosos, evitando o impressionismo.” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 154). Ao evitar um impressionismo, permite estabelecer bases sólidas para a discussão. É a partir da premissa da estudiosa que apoiamos esta pesquisa.

As duas bibliotecas contam com um sistema de registro manual, tanto para o registro das atividades mediadoras, como para o registro de empréstimos de livros. Atualmente, o sistema *Personal Home Library* (PHL)²⁵ está em implementação. Seu uso depende principalmente da catalogação dos exemplares e inserção na plataforma. O sistema PHL é um *software* desenvolvido para administração de serviço de bibliotecas e centros informacionais, foi idealizado como alternativa para atender bibliotecas com poucos recursos, de modo que passou a ser distribuído gratuitamente, a fim de incentivar a organização das coleções, automatizar as rotinas e serviços, disponibilizar e compartilhar seus catálogos através da *web*. Proporciona aos bibliotecários a descrição eficiente e precisa de qualquer tipo de informação. Em virtude do sistema PHL não estar implementado em sua totalidade, no momento da presente pesquisa, não está sendo utilizado para o empréstimo de livros, mas já foi utilizado, paralelamente aos registros manuais, em anos anteriores. Dessa forma, nosso olhar está voltado, nesta dissertação, aos registros manuais descritos a seguir, bem como planilhas eletrônicas com dados estatísticos de monitoramento²⁶.

²⁵ Mais informações sobre o sistema PHL encontram-se disponíveis em: <http://glima.eci.ufmg.br/guiasoftware/pages/biblioteca-tradicional/software-proprietarios/phl.php>.

²⁶ O monitoramento e avaliação consiste na atividade de acompanhamento das atividades realizadas nas bibliotecas comunitárias. Temos compilados dados das ações, desde a catalogação de exemplares, a descrição das atividades, estatísticas mensais quantitativas, avaliação das atividades, sugestões de melhorias, entre outros aspectos. A partir dos registros a coordenação pedagógica, juntamente com a equipe de gestão do Cirandar, faz um acompanhamento para avaliar as práticas realizadas e planejar as ações futuras.

As bibliotecas disponibilizam os seguintes registros manuais: registro de empréstimos, registro de consulta local, registro de mediações e as fichas por usuário, conforme descrições a seguir:

- Registro de empréstimos²⁷: compõe descrições precisas dos empréstimos de livros realizados como: nome de usuário; título do livro; autor; data retirada; previsão de devolução, data da devolução, rubrica de quem realizou o empréstimo e rubrica de quem recebeu a devolução
- Registro de consulta local: integra as informações sobre os livros lidos e explorados dentro da biblioteca, contém dados como: data da consulta; título, autor. Esses registros não serão analisados nesta pesquisa, mas vale informar que também são um instrumento para possíveis estudos.
- Registro de mediações: compõe uma descrição das atividades realizadas com os seguintes dados: data; livro mediado; autor; editora; atividades desenvolvidas divididas em três etapas: sensibilização, mediação e ação cultural; local e entidade beneficiada²⁸; responsável pela mediação; número de participantes; avaliação do trabalho realizado com uma breve descrição dos aspectos positivos e negativos das atividades realizadas, a fim de servirem de instrumento de análise por parte da coordenação pedagógica, de forma a aprimorar as atividades realizadas.
- Ficha por usuário: contém dados dos usuários das bibliotecas como: nome; RG do responsável; endereço; telefone para contato; escola em que estuda; instituição parceira frequentada; bem como o espaço para registro do número tomo do exemplar retirado, as datas de empréstimo e devolução. As fichas não serão analisadas nesta pesquisa, uma vez que nosso interesse não é em usuários específicos, mas um panorama geral do público infantil das

²⁷ Os empréstimos são realizados pelos educadores sociais pelo período de uma semana, podendo haver renovação. Não são cobradas multas por atraso, mas os usuários são conscientizados sobre a importância da devolução dos exemplares, a fim de que o livro esteja disponível para mais leitores.

²⁸ Como apontado anteriormente, a ação de mediação de leitura, realizada pelos Educadores Sociais, não acontece somente no espaço da biblioteca, o educador também realiza atividades de leitura em parceria com outras instituições da comunidade a fim de criar elos e aproximar a comunidade do espaço da biblioteca. Existe uma dinâmica que é importante ser lembrada nessas ações. Por vezes, o educador social se desloca até a instituição parceira, em outras vezes, são as crianças e jovens atendidos que se deslocam até a biblioteca, sempre acompanhados pelos educadores ou professores das instituições. Nesta pesquisa, analisamos somente as atividades realizadas com o público infantil nas bibliotecas comunitárias, pois o empréstimo de exemplares, se dá, em sua grande maioria, com os leitores que frequentam as bibliotecas e participam das atividades culturais oferecidas. É importante também salientar que as mediações de leitura acontecem com outros públicos, como adolescentes e adultos, mas que nesta pesquisa, foram compilados somente dados do público infantil.

bibliotecas. Os livros emprestados aos usuários são registrados nessas fichas e, posteriormente, as informações são repassadas para o registro de empréstimo de livros.

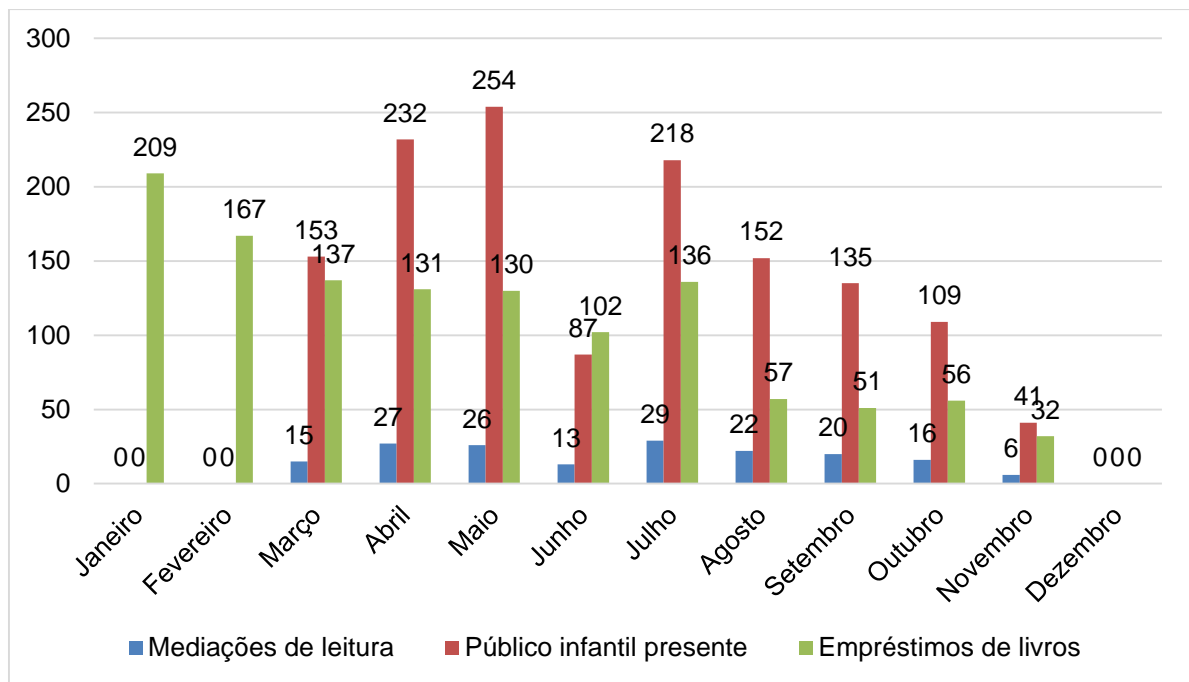
O esforço desta pesquisa envolveu a leitura cuidadosa de todos os registros de empréstimos de livros e mediação de leitura, bem como do público atendido, encontrados nas bibliotecas desde sua inauguração até o mês de outubro do ano 2018. O *corpus* da pesquisa atingiu um total de três cadernos de registro de retirada de livros e nove cadernos de registro de mediações de leitura da biblioteca Chocolatão, correspondendo ao período de janeiro de 2014 a julho de 2018; dois cadernos de registro de retirada de livros e cinco cadernos de registro de mediações de leitura da biblioteca do Arquipélago correspondendo ao período de janeiro 2015 a outubro 2018. Além desses registros manuais, foram analisadas planilhas eletrônicas de monitoramento, disponibilizadas nos arquivos do servidor do Cirandar, a fim de complementar as informações faltantes nos registros manuais bem como integrar com as informações de empréstimos de livros realizadas diretamente no sistema PHL.

Os números encontrados nos registros não devem ser encarados como sendo o resultado de pesquisa. Eles são a base a partir da qual a investigação se inicia. Os dados estatísticos, não falam por si sós, eles são indícios de que a reflexão crítica procura entender a realidade.

A biblioteca Chocolatão abriu suas portas à comunidade no ano de 2011, mas os primeiros registros manuais de empréstimos de livros encontrados, datam de janeiro de 2014 e os primeiros registros manuais de mediação de leitura encontrados, datam de março de 2014. Conforme visto no capítulo segundo, inicialmente, o Cirandar não tinha como prática os registros das ações, foi no decorrer de anos de ações culturais em bibliotecas comunitárias, que a equipe observou a necessidade do registro, por isso, a inexistência de dados anteriores ao ano de 2014. Observamos aqui, também, que os registros manuais de mediações de leitura entre os meses de dezembro de 2014 até novembro de 2015 não foram localizados, de modo que, para complementar as informações, utilizamos os dados encontrados em planilhas de monitoramento. Em outros períodos, foram encontradas diferentes quantidades de empréstimos nos registros manuais em comparação aos arquivos de monitoramento. Esse desencontro de informações se deve ao uso paralelo para empréstimos, através do sistema PHL.

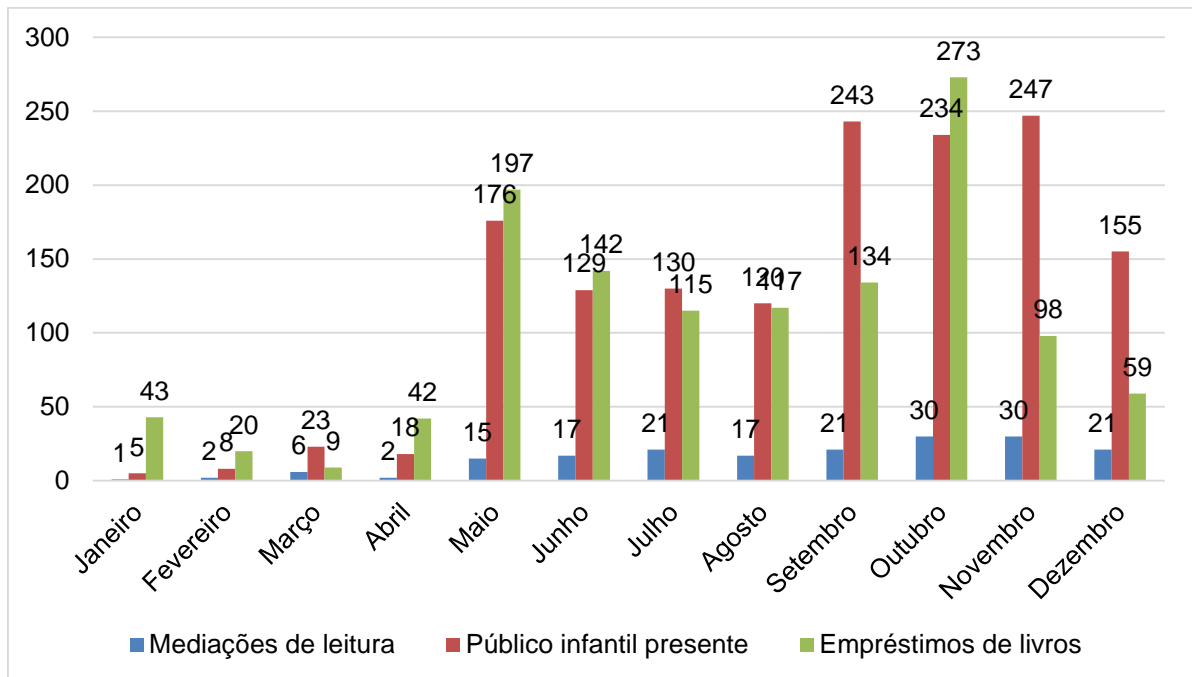
Dessa forma, mesclando informações de registros manuais e dados coletados nas planilhas de monitoramento da biblioteca Chocolatão foram montados os gráficos a seguir, contendo as seguintes informações mensais, relacionadas ao público infantil: quantidade de mediações de leitura; quantidade de público presente nas mediações e quantidade de livros emprestados.

Gráfico 1: Registros Biblioteca Chocolatão 2014



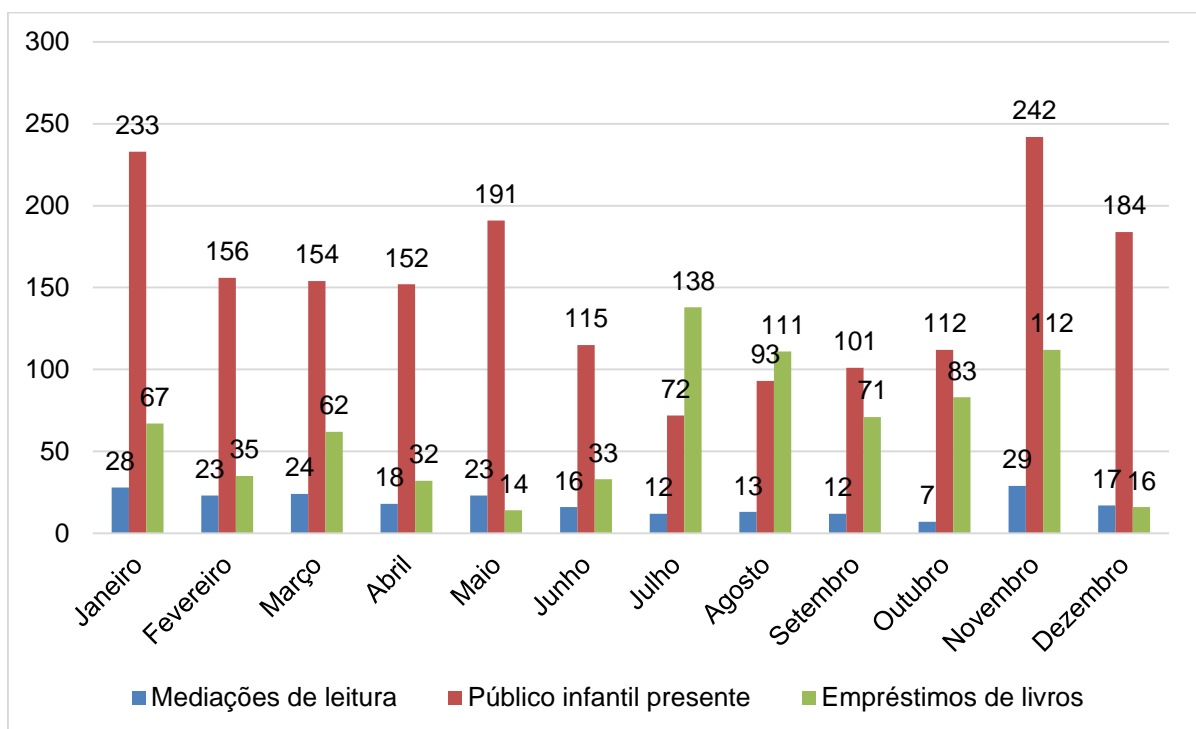
Fonte: Registros manuais e planilhas de monitoramento da Biblioteca Chocolatão

Gráfico 2: Registros Biblioteca Chocolateão 2015



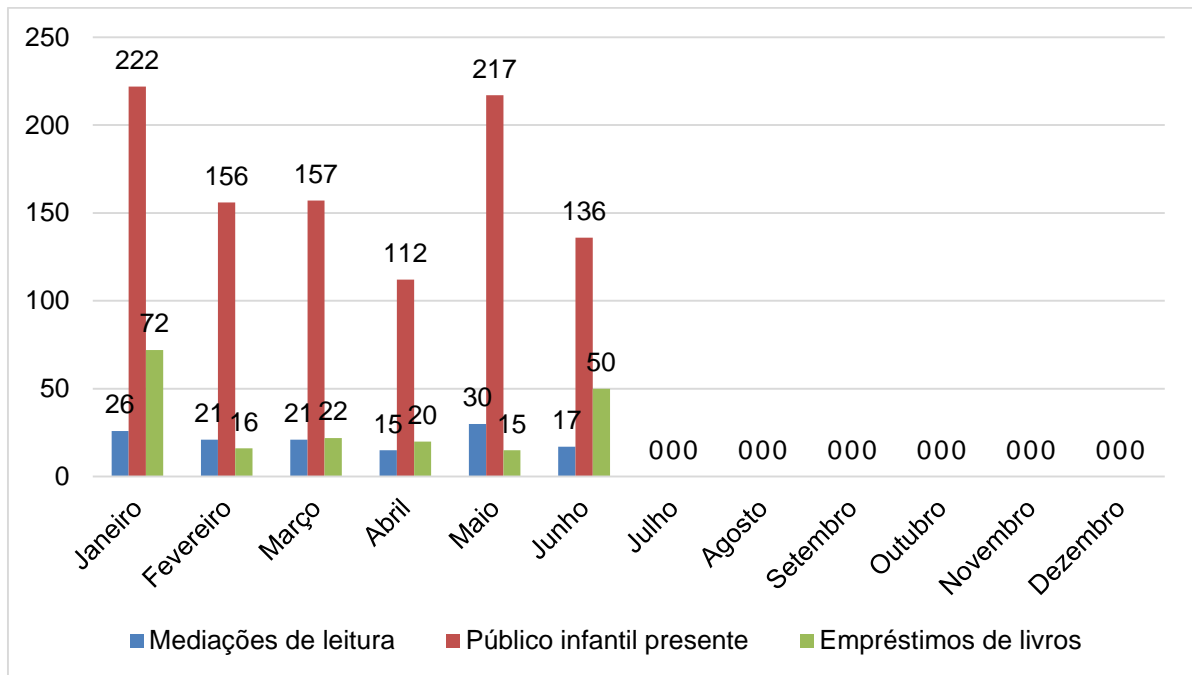
Fonte: Registros manuais e planilhas de monitoramento da Biblioteca Chocolateão

Gráfico 3: Registros Biblioteca Chocolateão 2016



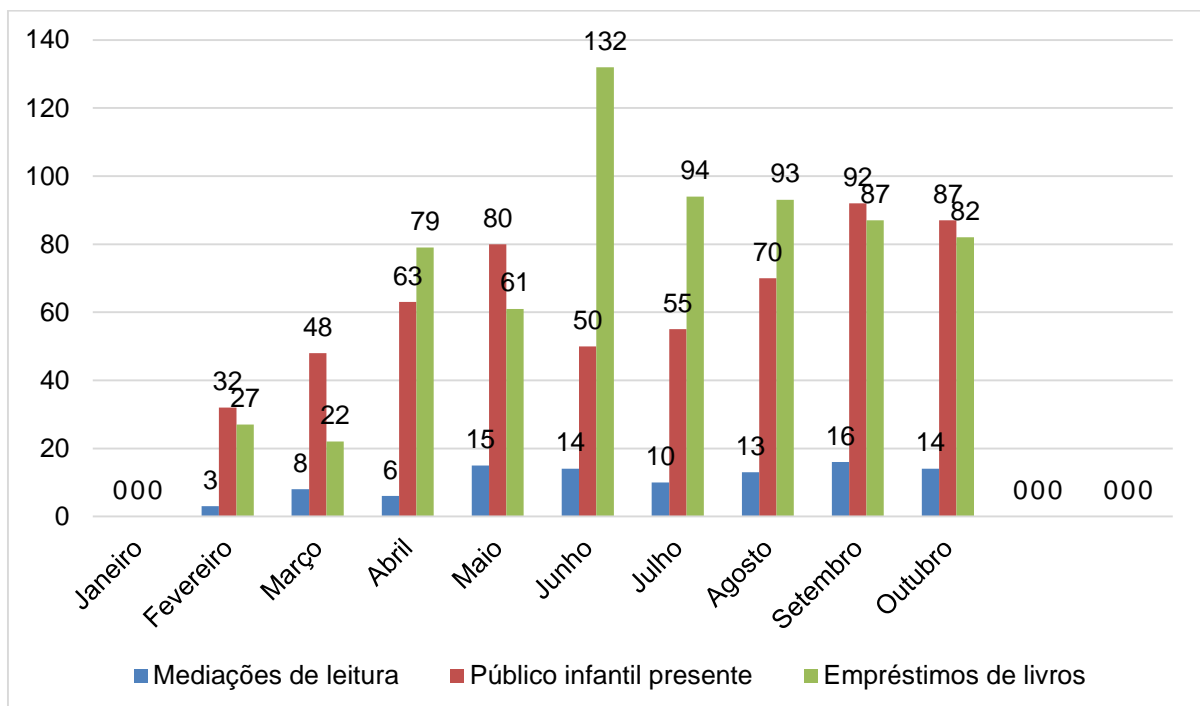
Fonte: Registros manuais e planilhas de monitoramento da Biblioteca Chocolateão

Gráfico 4: Registros Biblioteca Chocolateão 2017



Fonte: Registros manuais e planilhas de monitoramento da Biblioteca Chocolateão

Gráfico 5: Registros Biblioteca Chocolateão 2018



Fonte: Registros manuais e planilhas de monitoramento da Biblioteca Chocolateão

De uma maneira geral, observamos pelos gráficos montados, a partir dos dados coletados nos registros, uma certa linearidade nas linhas, com pequenas oscilações. Quanto mais mediações realizadas, maior a quantidade de crianças presentes nas mediações e conseqüentemente maior o número de empréstimos de livros. Isto nos mostra que o que traz resultados quantitativos de empréstimos é a constante realização de mediações na biblioteca.

Algumas particularidades podem ser nitidamente visualizadas. No gráfico 1, a partir do mês de agosto de 2014, percebemos um início de declínio das quantidades de mediações de leitura e conseqüentemente da presença do público infantil e do empréstimo de livros, uma linha descendente que vai até o mês de abril 2015, dados já no gráfico 2. A partir do mês de maio do ano 2015, percebemos um aumento significativo nas atividades de mediação de leitura, esse resultado pôde também ser percebido nos empréstimos de livros e público presente nas atividades. Essa linha ascendente deve-se à substituição de educador social, identificada nos registros de mediação de leitura, no início de maio 2015. Esse dado nos faz voltar ao papel do mediador nesses espaços de leitura alternativos. Não basta somente termos um educador social, ele deve cumprir com seu papel de formador de leitores, deve se identificar com o trabalho que realiza, aproximar o texto do leitor, propor uma diversidade de momentos em torno da leitura e se envolver com seu público, dessa forma, estabelecendo vínculos de escuta e afetividade.

No gráfico 3, observamos um aumento no número de empréstimos de livros entre os meses de julho e novembro de 2016. Esse aumento nos empréstimos de livros dispara em relação às atividades mediadoras e presença de crianças na biblioteca, bem como em relação aos meses anteriores. Ao olhar para os registros manuais encontramos anotações de empréstimos referentes ao projeto “Mala de leitura”. Nesse projeto, a mala de leitura deixava a biblioteca e percorria a casa dos moradores. Com o educador social batendo de porta em porta, conversando com as famílias, oferecendo livros escolhidos com cuidado, esse projeto trouxe um resultado positivo e permitiu que os livros saíssem das estantes e percorressem outros espaços afetivos, as casas dos moradores da comunidade.

Outra particularidade que chama a atenção é a ausência de dados entre os meses de julho de 2017 e janeiro de 2018. Em uma primeira olhada, parece ser uma falta de registros. Mas não, durante esse período a biblioteca permaneceu de portas

fechadas por falta de recursos financeiros para manter educador social, bibliotecária e equipe pedagógica.

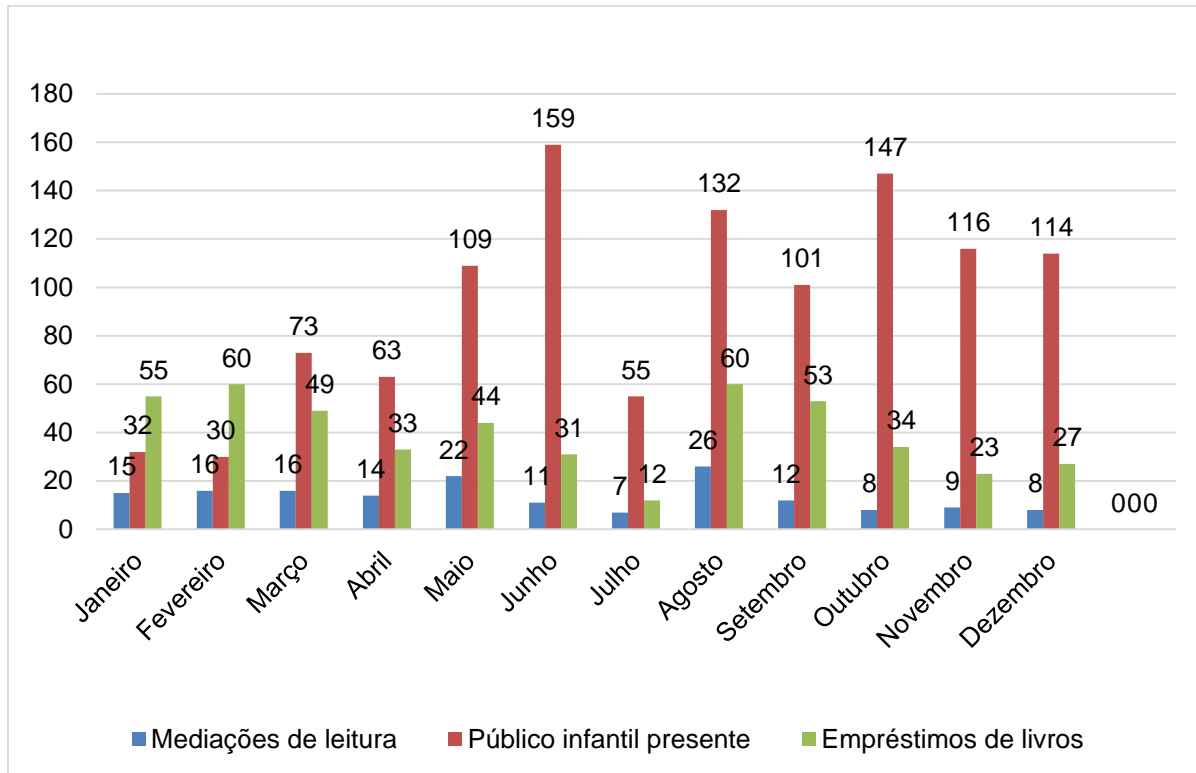
O ano de 2018 foi marcado por um novo recomeço, mas as atividades que ficam por muito tempo paradas demoram a recuperar resultados, requerem um esforço inicial de fôlego. Percebemos no gráfico 5, no que diz respeito ao ano de 2018, que essa linha foi aumentando aos poucos, não é fácil recuperar o trabalho realizado, ele se dissipa em meio à tantas adversidades. Para se ter uma ideia, dos moradores que ocuparam o espaço no momento do reassentamento da comunidade Chocolatão, poucos são os mesmos, existe uma grande migração de moradores. Isso reflete no resultado do público que frequenta o espaço, é preciso um trabalho diário de abrir as portas e receber as crianças, mediar histórias, fazer rodas de conversas em torno dos livros, percorrer outros territórios e levar os livros para fora das paredes da biblioteca.

Quando as portas permanecem por muito tempo fechadas, ao reabri-las esse movimento de entrar e sentar para ouvir uma história é lento e requer perspicácia do educador social, requer entrega, requer também formação na educação popular, requer o desejo de reconstrução, requer o ouvido atento para a escuta. O gráfico 5, referente ao ano de 2018, nos mostra esse crescimento em uma linha ascendente nas três abordagens realizadas nesta pesquisa. Um crescimento gradual e lento, mas que, com o acompanhamento da equipe pedagógica do Cirandar e formação continuada dos educadores, está trazendo resultados promissores.

Dados da Biblioteca Comunitária Chocolatão observados, atentamos agora para a Biblioteca Comunitária do Arquipélago. Como informado anteriormente, ela teve sua inauguração em outubro de 2014. Os primeiros registros manuais de mediações de leitura encontrados, datam de agosto de 2015 e os primeiros registros de empréstimos de livros datam de abril de 2015. Porém, ao buscar dados no servidor do Cirandar, encontramos dados de mediações de leitura, bem como de empréstimos de livros a partir do mês de janeiro de 2015.

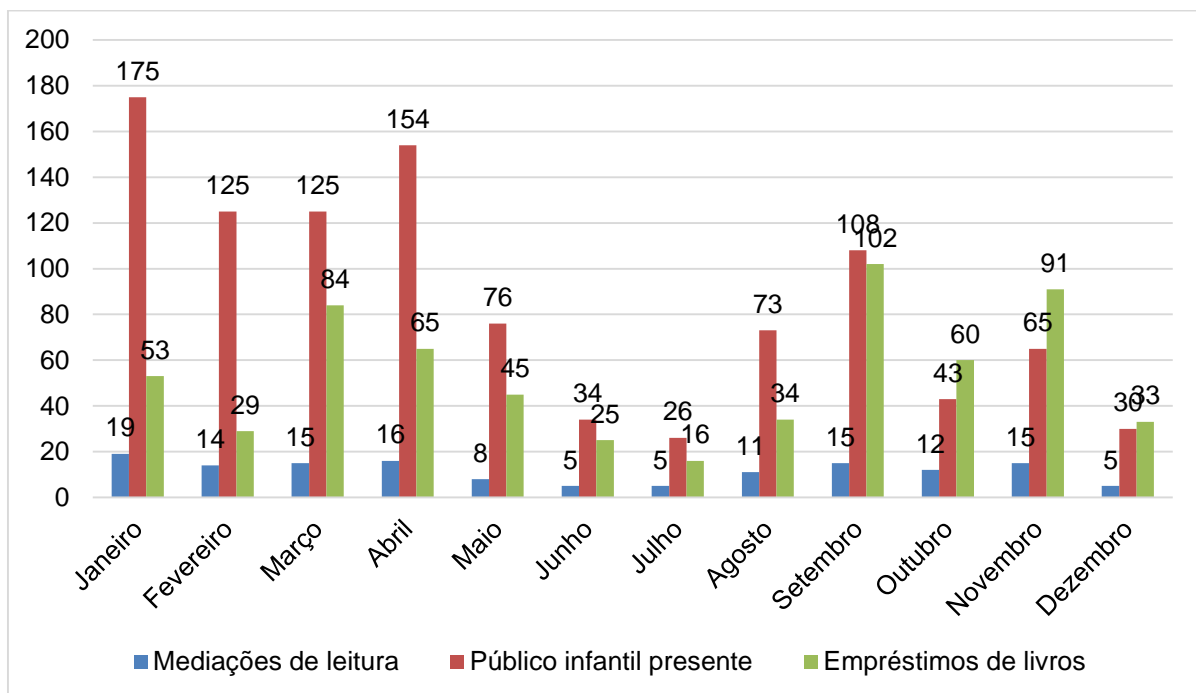
Dessa forma, mesclando informações de registros manuais e dados coletados nas planilhas de monitoramento da Biblioteca Comunitária do Arquipélago foram montados os gráficos a seguir, contendo as seguintes informações por mês, voltadas ao público infantil: quantidade de mediações de leitura, quantidade de público presente nas mediações e quantidade de livros emprestados.

Gráfico 6: Registros Biblioteca do Arquipélago 2015



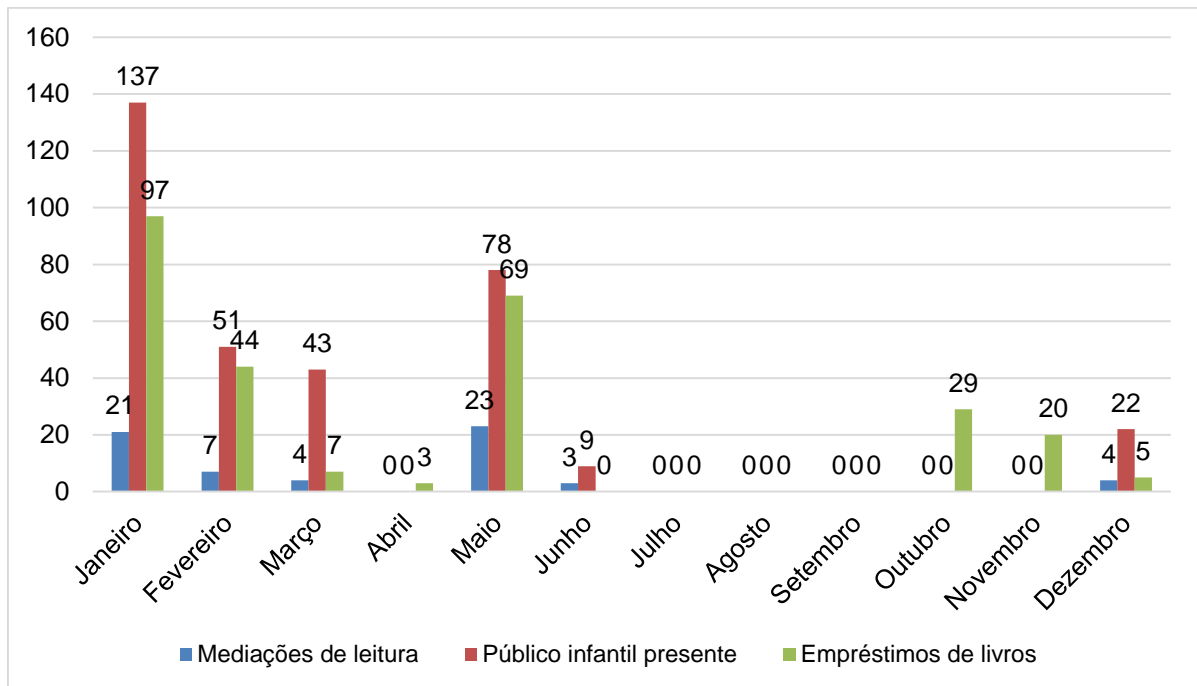
Fonte: Registros manuais e planilhas de monitoramento da Biblioteca do Arquipélago

Gráfico 7: Registros Biblioteca do Arquipélago 2016



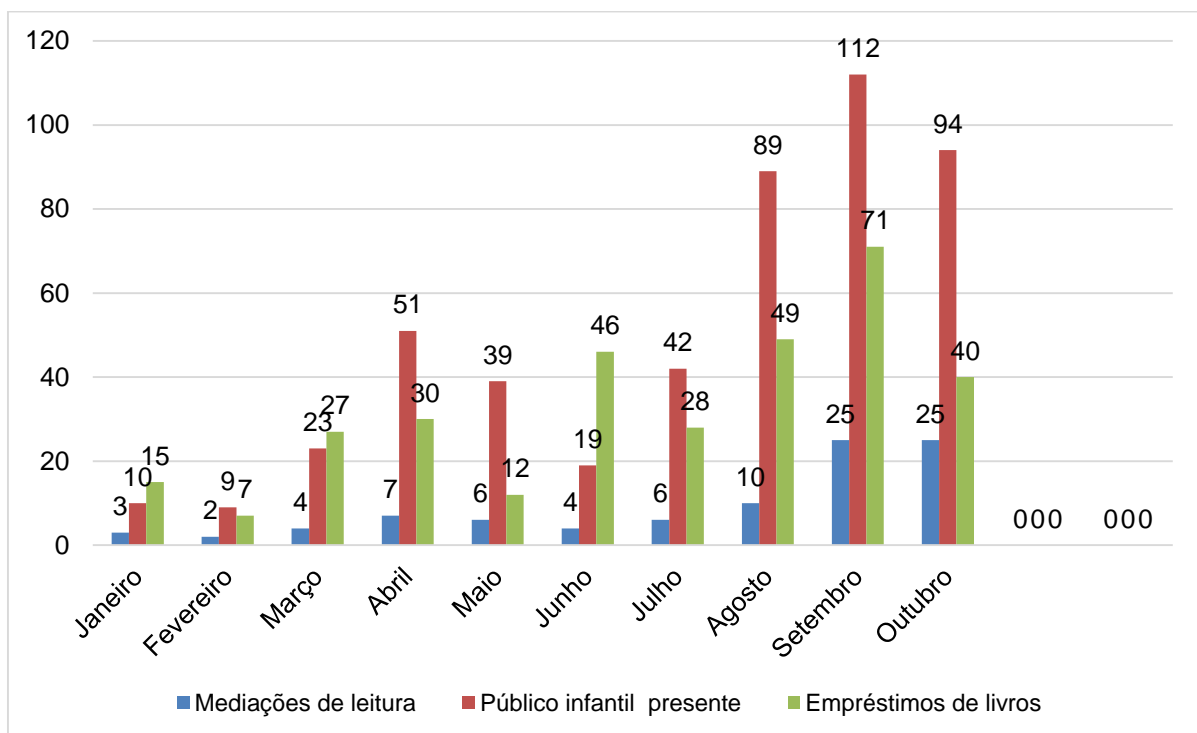
Fonte: Registros manuais e planilhas de monitoramento da Biblioteca do Arquipélago

Gráfico 8: Registros Biblioteca do Arquipélago 2017



Fonte: Registros manuais e planilhas de monitoramento da Biblioteca do Arquipélago

Gráfico 9: Registros Biblioteca do Arquipélago 2018



Fonte: Registros manuais e planilhas de monitoramento da Biblioteca do Arquipélago

De uma maneira geral e similar aos dados da Biblioteca Comunitária Chocolatão, observamos uma certa linearidade nos resultados, com pequenas oscilações. A quantidade de empréstimos de livros e público presente está diretamente relacionada a quantidade de mediações realizadas, quanto mais mediações maior o número de empréstimos. A influência para a leitura parte de motivações prévias, ou seja, as mediações como ponto fundamental de estímulo para a leitura.

Podemos observar algumas particularidades no gráfico 7. Entre os meses de agosto de 2016 e janeiro de 2017, temos um aumento nos empréstimos de livros que dispara em relação às atividades mediadoras e presença de crianças na biblioteca, bem como em relação aos meses anteriores. Da mesma forma que na biblioteca Chocolatão, referente ao mesmo período, nos registros manuais encontramos anotações de empréstimos referentes ao projeto “Mala de leitura”, proposta que trouxe resultados positivos para os empréstimos de livros.

Da mesma maneira que aconteceu com a Biblioteca Chocolatão, desde início do mês de junho até setembro de 2017, ela permaneceu fechada em vista de não ter educador social. A falta do educador deve-se ao fato da não disponibilização de recursos financeiros. Como apontado anteriormente, as bibliotecas comunitárias conseguem manter financeiramente uma equipe quando são contempladas com os editais do governo ou de parcerias com instituições privadas. Não tendo aporte financeiro, durante esse período, a biblioteca permaneceu de portas fechadas. Em outubro de 2017 a biblioteca volta aos poucos a abrir as portas, primeiramente reorganizando o acervo, convidando as crianças a adentrarem o espaço e aos poucos as atividades de medição são retomadas.

À vista disso, podemos considerar a biblioteca igual à uma casa, precisa de alguém que cuide dela, alguém que abra as janelas e portas para receber os visitantes. Alguém que faça a higienização, a organização do acervo, a catalogação de exemplares, as mediações de leitura, os empréstimos de livros, precisa de alguém que pegue a criança pela mão e a convide para entrar. Uma biblioteca fechada é igual a uma casa sem portas.

Percebemos pelos gráficos apresentados que os resultados são lentos, mas significativos. Demandam dedicação e acompanhamento. Essa concepção está de acordo com Patte (2012), ela reitera que “o desejo de ler e a leitura têm necessidade de tempo, de liberdade e de vazio para se desenvolver.” (PATTE, 2012, p. 226). Se

os espaços tradicionais de leitura, como as bibliotecas escolares, demandam formação constante para manter ativos os leitores, nas bibliotecas comunitárias, consideradas espaços alternativos, esse trabalho é de esforço redobrado. “Nós precisamos de tempo para construir relações verdadeiras.” (PATTE, 2012, p. 230).

Nesses cenários, onde estão localizadas as bibliotecas comunitárias aqui investigadas, em que à distância geográfica das regiões centrais, somam-se a fragilidade, as dificuldades econômicas, os obstáculos psicológicos e sociais, a alta criminalidade, o tráfico de drogas e o abandono familiar entra o livro, segundo Petit (2013), como objeto raro, pouco familiar, investido de poder, que está separado por fronteiras, visíveis ou invisíveis. “E se os livros não vão até eles, eles nunca irão até os livros.” (PETIT, 2013, p. 24). Nessa fronteira, entra o educador social, que transcende o espaço da biblioteca e percorre a comunidade, pega os leitores pelas mãos e convida a entrar no universo da leitura e no espaço da biblioteca comunitária. Uma instituição social que abre portas para outras possibilidades, a possibilidade para o mundo da fantasia e do afeto.

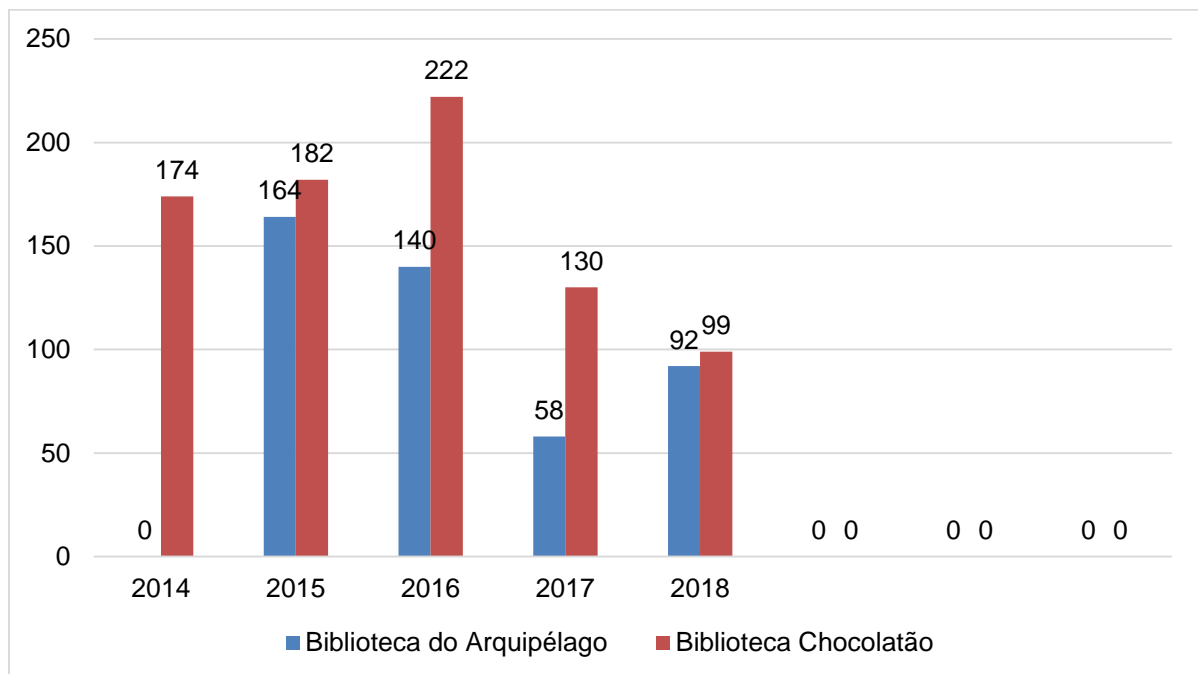
Quando não se dispõe da sorte de ler livros em casa, de ver seus pais lerem, de escutá-los contar histórias, as coisas podem mudar a partir de um encontro na biblioteca. Esse ensejo pode dar a ideia de que é possível conquistar outro tipo de relação com os livros, pois, conforme reitera Petit (2013), um mediador que ama os livros vai passar para os seus ouvintes de histórias o mesmo amor, vai dar a mesma oportunidade de se relacionar com os livros e de manipulá-los, vai encontrar palavras para legitimar a leitura. É preciso multiplicar as possibilidades de mediação, é preciso abrir as portas da biblioteca e convidar as crianças para adentrar o mundo da leitura. Da mesma forma que Patte (2012), Petit (2013) atenta que é preciso abrir tempos e espaços onde o desejo de ler possa traçar seu caminho. Esse caminho é lento, mas promissor, requer audácia e perseverança, requer a necessidade de dar tempo certo a cada sujeito, com liberdade para que não seja sentida como uma intromissão, sem afugentar ou fazer demagogia.

Voltando aos dados coletados para a análise, podemos perceber, pelos dados contidos nos gráficos, os momentos de encolhimento e avanço durante esses anos. Os momentos de retração se devem, em sua maioria, pela falta de educadores sociais na biblioteca, pela falta de entusiasmo, pela falta de monitoramento das ações realizadas ou pela falta de devolutiva das ações monitoradas. Por outro lado, os momentos de resultados positivos são justamente aqueles em que tivemos a presença

ativa dos educadores sociais com uma diversidade de ações e o acompanhamento metódico de monitoramento, avaliação e devolutiva pela equipe do Cirandar.

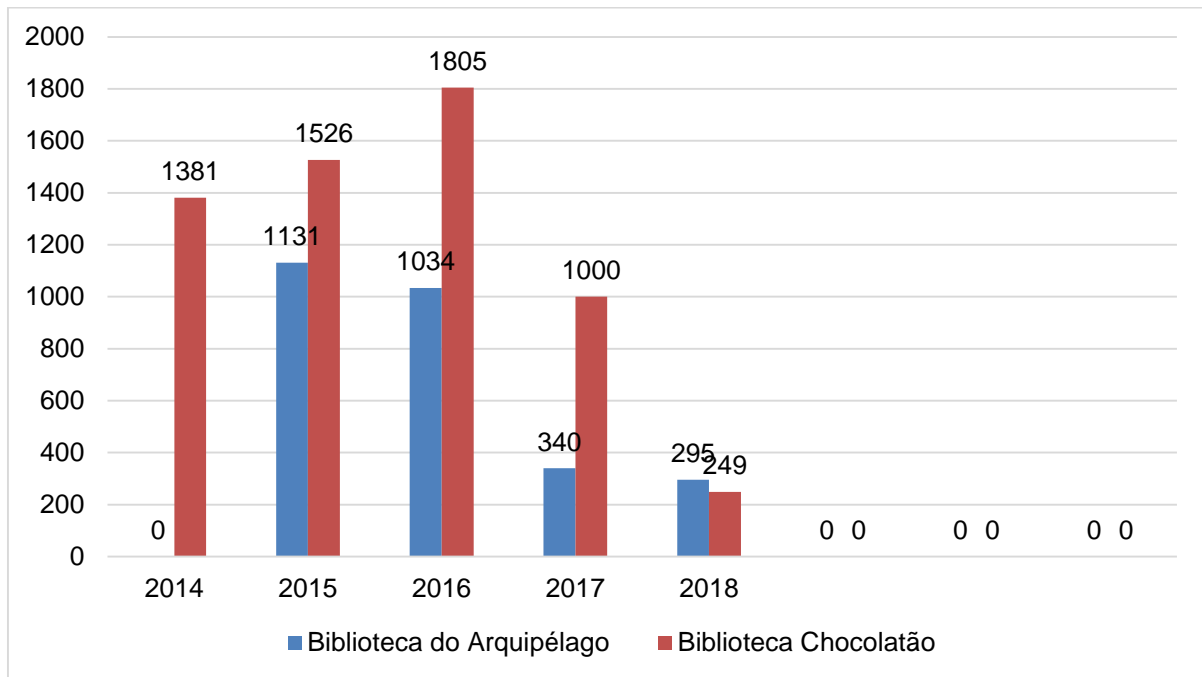
Faz-se necessário também delinear um quadro comparativo entre as duas bibliotecas aqui analisadas, a fim de melhor comparar e visualizar esses dados, tanto no que diz respeito à quantidade de mediações e público presente, como na quantidade de empréstimos de livros. Os gráficos abaixo contêm os mesmos dados dos anteriores, porém, agora juntos, traçam uma visão macro, dentro de uma perspectiva anual, cada qual a partir de uma categoria analisada.

Gráfico 10: Registros de mediações de leitura por ano Bibliotecas Chocolatão e do Arquipélago



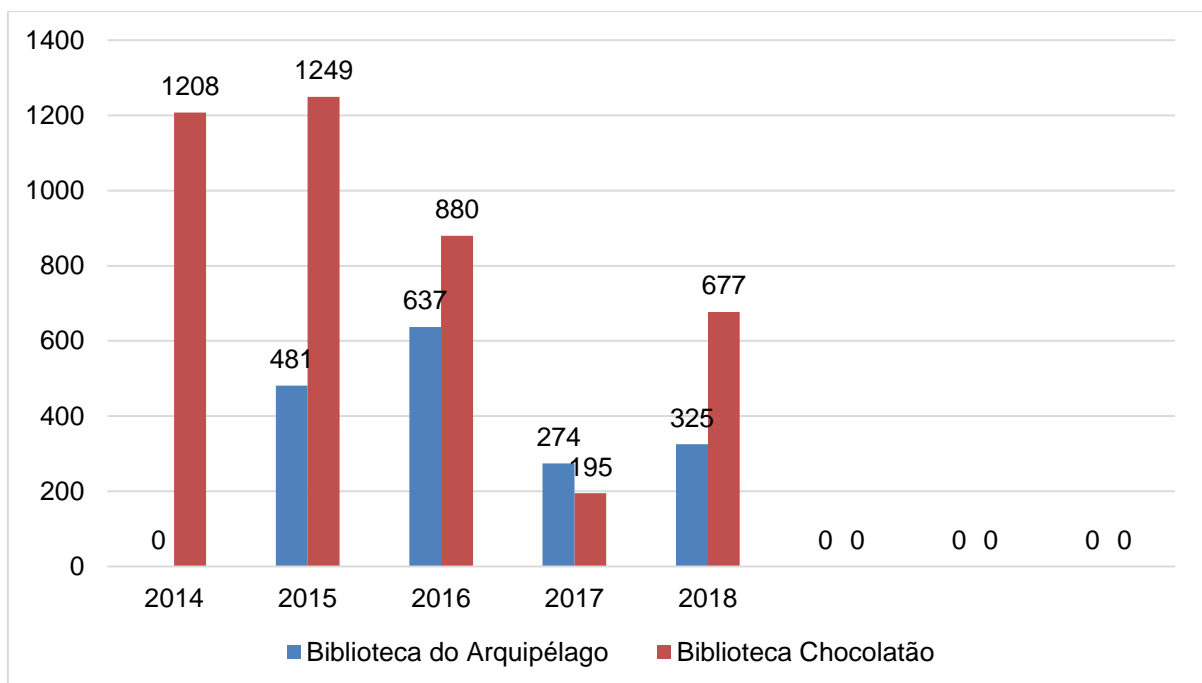
Fonte: Registros manuais e planilhas de monitoramento das Bibliotecas Chocolatão e do Arquipélago

Gráfico 11: Registros de público infantil presente nas mediações por ano Bibliotecas Comunitárias Chocolatão e do Arquipélago



Fonte: Registros manuais e planilhas de monitoramento das Bibliotecas Chocolatão e do Arquipélago

Gráfico 12: Registros de empréstimo de livros por ano Bibliotecas Comunitárias Chocolatão e do Arquipélago



Fonte: Registros manuais e planilhas de monitoramento das Bibliotecas Chocolatão e Arquipélago

Percebemos claramente que as quantidades, nas três categorias aqui analisadas, são maiores na biblioteca Chocolatão. A hipótese provavelmente esteja associada ao tempo de vida de cada biblioteca. A biblioteca do Arquipélago completou, em outubro de 2018, quatro anos de existência, ao passo que a biblioteca Chocolatão tem praticamente o dobro de tempo de vivências em torno da leitura e demais ações culturais. Esses dados nos mostram o quanto ações consistentes²⁹ e contínuas trazem resultados, medidos a longo prazo. Somente no ano de 2017 na categoria empréstimos de livros a biblioteca Arquipélago ultrapassa a Chocolatão. Esse fato pode estar associado a reabertura da biblioteca Arquipélago com a presença de mediador no mês de outubro de 2017, à proporção que a Chocolatão reinicia suas atividades somente no mês de fevereiro de 2018.

As oscilações durante os anos, como apontado anteriormente, se devem às ações pontuais, como: diferentes projetos, presença de mediadores, envolvimento dos mediadores com a comunidade, monitoramento e acompanhamento dos dados das bibliotecas pelo Cirandar. Observamos também que, a cada troca de educador social, a recuperação dos resultados, na maioria das vezes, não é pontual, requer um tempo para adequação e apropriação do papel de mediador que deve exercer. Nesses espaços que chamamos de alternativos, com muitas dificuldades já citadas, mas também com muitos saberes locais e populares, o educador social, antes de ter uma formação universitária, pautada em teorias diversas, faz-se necessário estar preparado para educação popular, para isso, participa ativamente de formações e cursos, uma vez que, valorizar os saberes locais e populares, a diversidade cultural e atuar em prol da justiça social está na visão do Cirandar, conforme frisado no corpo deste trabalho, assim como, deveria estar na visão de cada um de nós, se almejamos uma sociedade mais justa e democrática.

Os registros manuais são de fundamental importância para o Cirandar. É a partir desses registros de empréstimos de livros, de mediação de leitura e demais atividades culturais que são montados dados para monitoramento mensais³⁰. Esses

²⁹ São consideradas aqui ações consistentes em torno da leitura: as mediações de leitura, as rodas de leitura, os encontros com escritores e as rodas de cultura popular que também envolvem a leitura.

³⁰ A planilha pode ser vista no Anexo E, ao final desta pesquisa. Por estar em formato Excel, não permite sua visualização completa em uma folha A4, de modo que aparecem somente alguns aspectos. Os aspectos que não são visualizados, seguem o mesmo modelo de compilação de dados, bem como constam gráficos em cada segmento. Destacamos que este é o exemplo de planilha utilizada no ano 2018. Nos anos anteriores os modelos encontrados nos arquivos possuíam formato de relatório descritivo com gráficos quantitativos.

dados dão conta de tudo o que é realizado nas bibliotecas e instituições parceiras. Contempla desde dados de processamento técnico, como a catalogação de exemplares no sistema PHL, os livros limpados, carimbados e tratados e etiquetados; os livros descartados, número de livros novos por compra ou recebidos de doação. Os empréstimos realizados são montados separadamente por gênero; literatura infantil, juvenil ou adulta; os autores mais retirados; os assuntos mais retirados e, o mesmo ocorre para os registros de consultas locais. Para as atividades de mediação de leitura são compiladas as seguintes informações: mediações de leitura realizadas, separadas por público infantil, juvenil e adulto; descrição das atividades de mediação, um resumo das três etapas: sensibilização, mediação e ação cultural; gêneros infantis mais utilizados nas mediações; principais autores utilizados nas mediações; número de crianças, jovens e adultos participantes por faixa etária. São também registradas na planilha de monitoramento, as demais atividades culturais realizadas, como quantidade, descrição das atividades, público presente por faixa etária. No mesmo documento são encontrados também resultados da avaliação desses dados de monitoramento, como: atividades significativas; experiências inspiradoras; aspectos a melhorar e sugestões.

É a partir desses dados reunidos na planilha eletrônica de monitoramento, com dados coletados dos registros manuais, que o Cirandar consegue acompanhar as atividades que acontecem nas bibliotecas, bem como, repensar suas práticas como instituição formadora. Se, no primeiro capítulo desta dissertação, apontamos a importância dos registros para poder narrar uma história, aqui, nesta pesquisa os dados mostram o quanto esses arquivos são válidos. Nos ajudaram validar esta pesquisa, assim como, ajudam a contar a história da instituição, deixam rastros, conforme evidenciado por Ricoeur (1997), no capítulo segundo. Rastros que geraram vestígios e aqui foram investigados. Por ser uma pesquisa restrita, selecionamos alguns desses vestígios para nossa narrativa, dessa forma, os arquivos cumprem com seu principal papel, ser fonte de pesquisa e de memória.

Uma particularidade importante dos arquivos para o Cirandar é a comprovação de resultados para poder ser contemplado por editais, isso reitera o que Assmann (2011), citada no capítulo inicial salienta, tudo deve estar armazenado, arquivado para ser legitimado. Muitos editais exigem resultados já alcançados a partir de ações realizadas. Comprovar esses resultados é de fundamental importância para a

instituição, ou seja, conforme já salientado por Artières (1998), para garantir direitos sociais é necessário apresentar arquivos.

Lara (2008), no capítulo inicial, frisa que os documentos não foram pensados para serem registros históricos, mas para atender à necessidade de cada época. Assim, percebemos os registros das bibliotecas, eles foram alterando ao longo dos anos, informações foram sendo acrescentadas ou tiradas de acordo com a necessidade daqueles momentos. Para citar um exemplo: ao analisar os registros manuais de empréstimos de livros do ano de 2018, percebemos uma alteração na coluna “Rubrica” de quem efetuou o empréstimo, foi alterada manualmente para “Gênero”.³¹ Essa alteração aconteceu no decorrer dos primeiros meses de 2018 e se deu pelo fato da equipe entender que o dado “gênero literário” era um item importante a ser anotado, de maneira que passou a fazer parte do registro manual.

Dessa forma, ao olhar para os dados de monitoramento, a equipe do Cirandar avaliou que nas mediações realizadas na Biblioteca Comunitária do Arquipélago, durante os cinco primeiros meses de 2018, as obras utilizadas nas mediações de leitura não contemplavam a temática da cultura popular. Passou-se, então, a uma observação mais atenta aos livros da biblioteca. Foi constatado que, no acervo, eram poucos os exemplares que contemplavam a literatura popular, tão importante para difundir e valorizar as culturas locais. À vista disso, adquiriram-se mais exemplares para compor o acervo e nas mediações de leitura essas obras passaram a ser utilizadas com mais frequência. O resultado pôde ser visto nos empréstimos realizados posteriormente às mediações. Se nos meses de janeiro a maio identificou-se as categorias conto e poesia como predominantes na retirada de exemplares, nos meses de junho e julho, meses em que a ação mediadora foi centrada na temática da cultura popular, os arquivos mostram que a retirada de livros ficou também centrada nesse contexto³².

A planilha de Monitoramento, utilizada atualmente pelo Cirandar, conforme consta no Anexo E e F, ao final deste trabalho, embora disponibilizada aqui parcialmente, nos traz a possibilidade de outras análises, para além dos gráficos já detalhados até então. Ao olhar atentamente para o item 2.1, do Anexo E, que

³¹ Observamos que na catalogação do acervo, os livros infantis não são separados especificamente por gênero, mas da seguinte maneira: Fábula, Conto, Conto de fadas, Contos Populares, Literatura Africana, Literatura Indígena, Folclore, Terror, Poesia e Livro Imagem, de maneira que optamos por usar os dados conforme utilizados pela instituição.

³² Os dados descritos podem ser observados na planilha de monitoramento, Anexo E.

contempla a biblioteca do Arquipélago, item que traz os dados de empréstimo de livros separados por público, constatamos que o empréstimo de livros de literatura infantil, está no topo dos resultados, isso nos conduz para o resultado das mediações de leitura realizadas para esse público, conforme item 4.1, com mediações em sua grande maioria para o mesmo segmento. Quando analisamos o item 2.2, que traz dados dos gêneros infantis mais emprestados e comparados ao item 4.3, que traz os gêneros mais utilizados nas mediações, percebemos que, em uma linha geral, a influência dos gêneros mediados no resultado dos gêneros mais emprestados.

Observamos também uma grande carência de mediações de leitura que contemplem a literatura africana e indígena, conforme dados no item 4.3. A repercussão da prática mediadora pode ser observada no item 2.2, com saldo de empréstimo, nesse segmento, zerado. Esses dados mostram que as mediações de leitura realizadas pelos educadores apontam resultados na retirada de livros, ou seja, se o mediador utilizar somente um gênero nas mediações, o leitor vai estar influenciado para retirar exemplares que contemplem esse universo.

Ao analisar o Anexo F, com dados da Biblioteca Chocolatão, especificamente no item 4.3, que diz respeito aos gêneros infantis mais utilizados nas mediações, em comparação ao item 2.2, que se refere aos gêneros infantis mais emprestados, percebemos, da mesma forma que na análise dos dados da Biblioteca do Arquipélago, a repercussão das mediações de leitura no resultado de empréstimo de livros. O gênero que prevaleceu nas mediações mensais pode ser visto como gênero mais emprestado daquele mês. Notamos também uma grande carência dos gêneros Conto de fadas, Literatura Africana e Indígena, folclore e terror nas mediações de leitura, bem como no empréstimo de livros.

Dessa forma, é preciso que este, que exerce o papel de mediador, tenha um olhar atento para a sua prática, com ações mediadoras voltadas para a multiplicidade de temas e autores, se quiser formar leitores multiculturais, que leiam mais e criticamente. No capítulo quarto, a pesquisadora Michèle Petit e a estudiosa de literatura infantil Gládis Kaercher, nos ajudaram a perceber o quanto a relação prazerosa do mediador com a leitura e a literatura é importante para a formação de leitores, frisam que para transmitir o gosto pela leitura literária é necessário ter vivenciado do mesmo amor.

Outro aspecto que nos chama a atenção é o quanto as atividades de mediação de leitura estão conectadas com a proposta de letramento literário de Cosson (2011)

apontadas no quarto capítulo. O autor defende na sua tese que para formar leitores é preciso ir além da leitura superficial do texto, temos que envolver nesse percurso texto, contexto e intertexto com o leitor, se quisermos formar sujeitos críticos. Propõe, também, pensar três etapas para o letramento literário denominadas de antecipação, decifração e interpretação. Nos registros de mediação das bibliotecas encontramos uma proposta muito similar àquela do estudioso, também dividida em três etapas, designadas: sensibilização, mediação e ação cultural.

Na sensibilização, o educador social conquista o silêncio do grupo falando com calma e atenção e convida as crianças para sentar em roda. São propostas atividades como: cantigas, utilização de instrumentos musicais, poemas, parlendas, charadas, falas sobre autor, capa do livro ou tema da história a ser mediada. Enfim, atividades de curta duração para despertar o interesse para a história. Na mediação, o foco está na leitura do texto em si, escrito e ilustrado, ou seja, o encantamento pela leitura. Na ação cultural são realizadas ações que dialoguem com o texto mediado ou com o contexto em que a comunidade está inserida. Temos como propostas de ação cultural: construir um outro final para a história, recontar a história, ilustrar a partir de um tema, conversa sobre o tema do texto, brincadeira que tenha relações com a história, realizar uma caminhada na comunidade, entre outras possibilidades.³³

Esses momentos não são desprovidos de sentido, estão conectados com os aspectos culturais das comunidades atendidas. Dessa forma, permitem criar vínculos sociais de amor e amizade com as crianças, presença e escuta fundamentais, já que a leitura por si só é insuficiente para restabelecer os dramas existenciais e as separações habituais da vida, reiterando o que foi salientado por Petit (2009). Essa intersubjetividade com os profissionais da escuta, dialogando com as culturas locais e outras práticas se faz necessária para formar sujeitos de voz ativa na luta por seus direitos.

As abordagens sobre as maneiras de ler e contar histórias para a formação de leitores, descritas no capítulo quarto, a partir dos apontamentos de Cosson (2017), nos mostram que é pela diversidade de formas de ler e ouvir histórias que se constituem leitores. Ao observar as descrições das mediações de leitura realizadas nas bibliotecas comunitárias, nos registros manuais, percebemos uma mediação, na sua grande maioria, pautada no livro, ou seja, na leitura do texto literário. O Cirandar

³³ Dados retirados de material de formação para mediadores de leitura nos arquivos do Cirandar.

acredita e segue a linha de pensamento que quando o foco está no texto, o olhar volta-se para a leitura. Quando, por exemplo, o mediador conta uma história caracterizado de personagem, o foco do espectador está no personagem. Quando a mediação é feita com fantoches, o foco da ação vai estar no fantoche e não no texto. É claro que o Cirandar não nega outros modelos de contar histórias, pelo contrário, acredita que é pela multiplicidade de formas de ler e ouvir histórias que nasce o desejo pela leitura literária. Apenas, prefere, em suas ações, utilizar livro como elemento principal da mediação, deixando para o momento da ação cultural a conexão com outras linguagens artísticas. Para citar um exemplo, seria no momento da ação cultural que os fantoches seriam utilizados para um momento de recontar a história ouvida.

Ao utilizar o livro como perspectiva maior, como elemento principal na mediação, o Cirandar acredita estar dando ao texto literário seu valor. Pois, a palavra literária tem poder, mas ela exige escolha, desafio, exige assumir uma vontade em relação as nossas certezas. O livro, como suporte das palavras ficcionais ou poéticas, é necessário e, aos poucos, passará a fazer parte da vida daqueles que o escolhem, de modo que não pode mais viver sem a palavra literária, formando assim o leitor. Para a solidificação de uma postura leitora, é preciso despertar o prazer para a leitura da palavra literária, para, depois, conectá-la com outras linguagens. Eis, portanto, a razão de não utilizar outro recurso na mediação, que não seja a leitura do texto.

Essa concepção do livro ser o protagonista, de ter ações que envolvem texto, contexto e intertexto, são pensadas e almeçadas pela equipe do Cirandar. É pelo conhecimento em diferentes projetos sociais voltados à leitura, bem como pelo conhecimento de diversas abordagens teóricas que a equipe elegeu essa proposta para o letramento literário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo inicial, a teoria apresentada sustenta a análise que um arquivo se compõe de documentos, resultados das atividades de uma instituição. Esses documentos passam por um critério natural de seleção para serem arquivados, dos quais, o pesquisador faz um novo recorte, de acordo com o desejo de sua pesquisa. Dessa forma, levantamos a possibilidade de verificar se esses registros configuram e se enquadram na categoria arquivo. Pelos resultados da pesquisa, podemos ver exemplos claros de registros simples, onde se encontram diversas informações, já descritas anteriormente, que configuram a hipótese de arquivo. Levantamos também a possibilidade de verificar se os registros trazem dados de formação leitora. Pelos dados compilados em forma de gráficos, no último capítulo desta pesquisa, percebemos resultados de formação de leitores, geralmente relacionados à presença do mediador e das ações mediadoras.

No segundo capítulo apresentamos e percorremos um caminho historiográfico pela literatura infantil e evidenciamos com a visão de Monteiro Lobato que, no início do século XX, faltavam livros de literatura infantil adequados às crianças, hoje, um século depois, essa situação é bem diferente. Dispomos de muitos escritores e ilustradores preocupados com a qualidade estética do texto literário, fomentando um texto e ilustração que tragam os traços da nossa brasilidade, conversem com nossa cultura e não simplesmente copiem modelos europeus. Esses livros comprometidos com a concepção do universo multicultural, com respeito à diversidade racial e social são encontrados nas bibliotecas Chocolatão e Arquipélago. Refletindo a preocupação e cuidado da instituição formadora, o Cirandar, na escolha dos exemplares para a composição do acervo, eliminando, dessa forma, preconceitos e entrando em diálogo com os valores do outro.

No mesmo capítulo, quando historicizamos o acesso ao livro e à leitura, Romero (1978) retratava que, no início do século XX as camadas mais pobres da população estavam preocupadas com o *primo vivere*, não tinham condições de acesso ao livro e à leitura. Parece que hoje, em muitos lugares, continuam os mesmos problemas, salvo em espaços, como os citados neste trabalho, que se envolvem com as comunidades e levam o livro e a leitura para esses contextos sociais desfavorecidos economicamente, contribuindo para ajudar pessoas a se construírem,

a se descobrirem, a se tornarem autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos. É um pesar, que em pleno século XXI, ainda não se tenha bibliotecas comunitárias ou espaços de leitura disponíveis para todas as crianças, jovens e adultos em todos os territórios de nosso imenso país.

No terceiro capítulo, a teoria indicada sustenta a importância do papel do mediador para a formação de leitores. Os dados levantados nos arquivos das bibliotecas comunitárias, nos mostram o quanto a presença do mediador é importante. Ou seja, o espaço da biblioteca influencia o leitor, mas, por si só, não forma leitores, precisa da presença constante daquele que faz a ponte entre o livro e o leitor, daquele que ajuda o leitor percorrer os caminhos entre as estantes, daquele que cativa com suas mediações, daquele que indica histórias que ajudam a construir pontes entre o real e o imaginário. Os registros nos arquivos nos apontam os resultados da presença do mediador e mostram o quanto o seu protagonismo faz toda diferença. Essa hipótese é comprovada pelo gráfico oito, no capítulo quinto, pois, durante o período em que o Cirandar não dispunha de recursos para remunerar os Educadores Sociais, a biblioteca permaneceu fechada. Sem o mediador, a biblioteca é como uma casa sem portas, ela precisa ser aberta, organizada e limpa para convidar seu visitante ilustre, o leitor, para entrar.

Os mediadores não estão preocupados com números, dão a atenção para quem deve vir em primeiro lugar, as pessoas e não o acervo. É tarefa do mediador permitir que todos tenham acesso a seus direitos culturais nas suas mais diferentes formas. Por isso, tudo o que passa nas bibliotecas é da ordem do humano. O essencial é a mediação humanizada do mediador. “É assim que a criança pode sair das trilhas estreitas e repisadas para ousar a aventura da leitura.” (PATTE, 2012, p. 14). Nesses pequenos grupos informais, as crianças se sentem confiantes, aprendem a não ter medo de se exprimir, se sentem reconhecidas e valorizadas.

Ainda no capítulo terceiro versamos, a partir do ponto de vista de Bartolomeu Campos de Queirós e de Antonio Candido, sobre o direito à literatura, um direito essencial de todo ser humano, assim como o direito à alimentação, saúde e moradia. O direito à literatura traz o pressuposto que devemos “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.” (CANDIDO, 2004, p. 14). É nessa perspectiva que a leitura da literatura é vista nas bibliotecas Chocolatão e do Arquipélago, um direito de todos, sem distinção de classe,

cor ou crença e, nesse aspecto, o Cirandar escolhe colocar no caminho de cada leitor uma pluralidade de obras, gêneros literários, escritores, ilustradores, temáticas que o leitor tenha direito de conhecer, a fim de contribuir para sua humanização.

Estudiosos como Manguel (2006), Brito (2015), Machado (2008), Patte (2012), no início do quinto capítulo, ajudaram a evidenciar que o espaço ideal de biblioteca hoje, deve ser dinâmico, flexível, acolhedor, atrativo, deve promover a troca e a afetividade. Podemos perceber, a partir das fotografias dos espaços das bibliotecas comunitárias, o quanto esses lugares são atrativos e convidativos aos pequenos leitores, ou seja, são exemplos de bibliotecas vivas. Bastam um pequeno tapete, algumas almofadas, paredes coloridas e, principalmente, um acervo escolhido com cuidado.

As bibliotecas comunitárias, por estarem localizadas em periferias e direcionadas aqueles que nossa sociedade deixa de lado, são estimuladas a mudar hábitos da biblioteca tradicional e transcender as paredes para se aproximar de todos, sem exclusividade, cumprem com uma falta que deve ser reparada, conforme defende Patte (2012). As atividades mediadoras de leitura, realizadas nas bibliotecas analisadas, proporcionam estabelecer contato com o que afeta as crianças: o lúdico, o estar junto, o olhar crítico, elementos constitutivos de uma relação. A representação marcada por um ideal comunitário: a humanização, função maior da literatura, como destacado, no capítulo quarto, por nosso grande Antonio Candido.

É certo que a literatura sozinha não transforma o mundo. No entanto, acreditamos que tal prática, promovida largamente e conectada com as culturas locais e populares, pode ajudar a humanizar e sensibilizar o ser humano, promovendo transformações coletivas. Quando o homem vive sem contato com a linguagem, com a educação, com as relações humanas e com a arte, não concretiza sua capacidade nata de imaginar, sonhar, inventar, criar, inovar e construir. Assim, defendemos, como Larrosa (1996), que ler literatura forma e transforma o ser humano, e ao ser transformado pode ser agente de transformação da comunidade em que vive. Pois, afinal, ninguém chega ao fim de um texto literário da mesma maneira que nele ingressou. Podemos sair mais alegres, mais tristes, mais esperançosos, mais confiantes, mais determinados, mais revoltados, mas nunca iguais.

O levantamento de dados, realizados no capítulo cinco, nos mostra que é a partir de mediações pontuais e sequenciadas que conseguimos aumentar o número de leitores. Ações esporádicas podem ajudar, mas não surtem resultados efetivos.

Para colher frutos é preciso a presença constante de atividades que estimulem a leitura, é preciso a presença ativa do mediador que abra caminho entre os livros e o leitor.

A presente pesquisa, já no seu título, retrata seu propósito de pensar os desafios de formar leitores em bibliotecas comunitárias. Se já é difícil pautar a formação leitora na escola, nesses espaços alternativos os desafios são ainda maiores. Ao longo da pesquisa apontamos alguns, como: a dificuldade de as instituições sociais manterem suas portas abertas, visto que dependem de recursos financeiros de editais, sejam eles privados ou públicos; manter em alta a motivação dos educadores sociais para a ação comunitária; o constante monitoramento, avaliação e devolutiva das atividades; o descaso do poder público com as comunidades de periferia; a desigualdade nos direitos essenciais, entre outros.

Os gráficos mostram, apesar de todas essas contrariedades, resultados de formação leitora nas bibliotecas pesquisadas. São números pequenos, assim como os espaços, pequenos, mas bonitos, porque a “a eficiência de uma biblioteca não é medida exclusivamente por números e estatísticas” (PATTE, 2012, p. 230), mas pela afetividade, pelos vínculos constituídos nas cirandas da leitura. De acordo com a estudiosa, elevar os números de empréstimos de livros só é possível quando as bibliotecas oferecem às crianças autonomia e liberdade, respeito à individualidade e encontros intersubjetivos, enriquecidos pelo ato da leitura em todas as suas formas e descobertas que é apta a suscitar. Pelo acompanhamento das ações realizadas nas bibliotecas, percebemos um espaço plural e em consonância com a crença de Patte (2012).

Ao analisar os arquivos das bibliotecas também constatamos que as mediações de leitura são potencializadas por outras atividades culturais, não analisadas neste trabalho, mas de importante significado. Um exemplo são as rodas de cultura popular de matriz africana que mantém sua tradição pela oralidade e pela vivência, o mais velho é responsável pela transmissão ao mais novo, sempre com o compromisso de manter a essência da origem, é a forma não escrita de preservar e transmitir os legados dos ancestrais. As oficinas, realizadas pelo educador social, têm o propósito subsidiar os sujeitos locais para a sensibilização e valorização dessas raízes. Poderíamos aqui tratar de muitos outros exemplos que trariam novas discussões e gerariam outras pesquisas envolvendo as mais diversas áreas do saber, como a sociologia, a antropologia e os estudos culturais, mas não é a intenção agora, apenas

faz-se necessário apontar esses caminhos possíveis. Assim como, poderíamos tratar da leitura para jovens e adultos nesses espaços, mas como toda pesquisa requer um recorte, a formação leitora do público infantil foi nossa escolha.

É importante reconhecer o trabalho realizado pelas diferentes Organizações da Sociedade Civil, com projetos desenvolvidos para potencializar o terceiro setor, aqui nesta pesquisa voltado ao Cirandar, como gestor das bibliotecas comunitárias, uma experiência real que mostra o que, como, onde e quando é possível fazer toda a diferença. Uma ação de protagonismo no campo das políticas públicas, liderado por forças não governamentais que se soma a outras políticas nacionais voltadas a esse campo. Em um país como o Brasil, com dimensões continentais, disparidades sociais, diversidade cultural, ações, como as apresentadas neste estudo, são de fundamental importância para a mudança da situação de exclusão de crianças, jovens e adultos do universo da leitura literária. Com dez anos de lutas e dedicação a projetos sociais estabelecidos em parcerias, a instituição acredita, dentro da linha de ação “Democratização do Acesso ao Livro e à Leitura” que a leitura é um direito humano essencial para a conscientização, a curiosidade e o empoderamento das pessoas, por isso, trabalha com o objetivo de criar, apoiar e potencializar ações e projetos relacionados à formação de leitores.

Para além da formação leitora, descobrimos com esta pesquisa, espaços de leitura que evocam a descoberta, a construção, a reconstrução de si mesmo e invenção de outras formas de compartilhar que não restringe, nem oprime. As bibliotecas comunitárias como espaços abertos para a dignidade, a preocupação com quem vem primeiro, o outro, valorizando os saberes locais e sua diversidade cultural. Esses espaços de leitura, com todas as particularidades já mencionadas, são potencializados pelos educadores sociais, pelo papel representativo de educador não formal, por construir o processo participativo com qualidade, tematizado no diálogo e não na imposição, com proposta socioeducativa em um território de cidadania.

Por conseguinte, a leitura é vista como experiência insubstituível em um espaço sentido como extensão de suas casas, visto que vão espontaneamente às bibliotecas, sem estarem acompanhadas por adultos. É provável que nem todas as crianças, envolvidas nos projetos de leitura das bibliotecas, se tornem adultos leitores, mas é a leitura da literatura que, de alguma forma permite “atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação.” (PETIT, 2009, p. 65). As experiências das duas bibliotecas, aqui pesquisadas, localizadas em periferias, territórios de muitos conflitos sociais,

corroboram com a tese de Petit (2009) de que a leitura da literatura é um meio de resistência às adversidades próprias aos tempos difíceis e aos espaços em crise.

Isto posto, não acreditamos que as bibliotecas, com seus educadores sociais, ações de leitura e demais atividades culturais resolvem tudo, reparam tudo. Essas crianças continuarão a enfrentar segregações sociais, xenofobia, misoginia, racismo e outras formas de preconceito. Entretanto, estarão um pouco melhor munidas para enfrentar tudo isso, estarão um pouco mais esperançosas na luta pelos seus direitos.

Portanto, as bibliotecas comunitárias são um lugar de encontros de grande riqueza, onde a expressão das diferenças é possível, desejável e encorajada, com seus diferentes suportes, conectando as diferentes artes, ofertando àqueles que estão às margens de nossa sociedade a troca de experiências e reflexões, fazendo alcançar, sem descanso, a causa da leitura nas suas infinitas variedades, para todos, sem exclusividade. Iniciativas como as do Cirandar, com seus registros aqui analisados, são portadoras de esperança, uma dinâmica viva, que nos dias atuais, é mais necessária do que nunca, porque, além da formação de leitores, privilegia a dimensão humana, a intimidade e a confiança. Por isso, precisamos pensar e repensar esses espaços alternativos de leitura, naquilo que é seu fundamento humano, cultural e social.

É importante observar que esta história, a partir de arquivos, só pôde ser escrita pela existência dos registros. Portanto, esses arquivos são necessários como garantia de memória, servem para rever o passado, pensar o presente e prospectar o futuro. Nesta pesquisa observamos um exemplo de instituição que está preocupada com seus registros para poder monitorar e avaliar as ações realizadas, pensando sempre na melhoria de seus projetos. À vista disso, este trabalho traz a possibilidade de continuidade, uma análise em outras bibliotecas comunitárias que registram suas atividades, traçando quadros comparativos, ou com instituições que não tem a prática do registro, a fim de estimular o registro das ações que acontecem em seus espaços e poderem tecer uma história.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Estudos históricos: arquivos pessoais*. Rio de Janeiro, v.11, n.21, p. 9-34, 1998.
- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Tradução de Paulo Soethe. Campinas: UNICAMP, 2011.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. Tradução Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini [et al.]. São Paulo: UNESP, 1998.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. Tradução Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BATTLES, Matthew. *A conturbada história das bibliotecas*. Tradução João Virgílio Gallerani Cuter. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- BÖHM, Gabriela Hardtke. Peter Pan para as crianças brasileiras: a adaptação de Monteiro Lobato para a obra de James Barrie. In: CECCCANTINI, João Luis C. T. (Org). *Leitura e literatura infantojuvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004. p. 58-71.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *No lugar da leitura: biblioteca e formação*. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015. Disponível em: <http://www.brasilliterario.org.br/publicacoes/no-lugar-da-leitura-biblioteca-e-formacao-de-luiz-percival-leme-britto/>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *O direito à literatura e outros ensaios*. BAPTISTA, Abel Barros (Org.). São Paulo: Angelus Novus, 2004.
- CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e escrever*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII*. Tradução Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje*. São Paulo: Global Editora, 1982.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

DAUSTER, Tânia. Jogos de inclusão e exclusão sociais: sobre leituras e escritores urbanos no final do século XX no Rio de Janeiro. In: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 91-116.

DARNTON, Robert. *A questão dos livros: passado, presente e futuro*. Tradução Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *A literatura nas séries iniciais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão. In: *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, v 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GOHN, Maria da Gloria. *Educação não formal e o educador social: atuação para o desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Gloria. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Lenice. Cantares e contares: brincadeiras faladas: a arte de contar histórias e brincadeiras faladas. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (Orgs). *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-39.

GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno. *Os jovens em círculos de leitura literária: uma proposta para espaços alternativos*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Letras. Porto Alegre, 2014.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Tradução André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria. In: JAUSS, Hans Robert. *La literatura como provocacion*. Barcelona: Península, 1976. p. 133-211.

JESUALDO. *A literatura infantil*. São Paulo: Cultrix, 1985.

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. E por falar em literatura. In: CRAYDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Orgs). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 81-88.

LAJOLO, Marisa; ZILBERNAM, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO, Marisa; ZILBERNAM, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LARA, Silvia Hunold. *Os documentos textuais e as fontes de conhecimento histórico*. Anos 90: Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 17-39, dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7953/4740>. Acesso em: 19 abr. 2018.

LARROSA, Jorge. Leitura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, 1955.

MACHADO, Ana Maria. *Ponto de fuga: conversas sobre livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, Elisa Campos. *Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil*. (Tese). São Paulo: USP, 2008.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Tradução Pedro Maia Soares. Companhia das Letras, 1997.

MANGUEL, Alberto. *A biblioteca à noite*. Tradução Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p. 11-29.

MORO, Eliane L. da Silva et al. (Org.). *Biblioteca escolar: presente!* Porto Alegre: Evangraf, 2011.

MORO, Eliane L. da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. *O encantamento da leitura e a magia da biblioteca escolar*. Educação em Revista, v. 7, n. 40, out. 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Movimento por um Brasil literário: manifesto*. Disponível em: <http://www.brasilliterario.org.br/manifesto/o-manifesto/>. Acesso em: 19 mai. 2018.

PATTE, Geneviève. *Deixem que leiam*. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

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

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

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ROBINE, Nicole. *La lectura*. In: ESCARPIT, Robert y otros. *Hacia una sociologia del hecho literario*. Madrid: Edicusa, 1974, p. 220-242.

ROMERO, Sílvio. *A literatura e a sociedade no Brasil*. In: CANDIDO, Antonio (Org.) *Sílvio Romero: teoria, crítica e história literária*. Rio de Janeiro: LTC, 1978, p. 11-24.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VERÍSSIMO, José. *Das condições da produção literária no Brasil; O movimento intelectual em 1891*. In: BARBOSA, João Alexandre (Org.). *José Veríssimo: teoria, crítica e história literária*. São Paulo: EDUSP, 1977, p. 42-59, p. 261-270.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VILELA, Fernando. *O livro infantil hoje e amanhã*. In: PRADES, Dolores. *Crianças e jovens do século XXI: leitores e leituras*. São Paulo: Livros da Matriz, 2013. p. 118-137.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.

YUNES, Eliana. *Contar para ler: a arte de contar histórias e a prática de leitura*. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (Orgs.). *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-77.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ANEXO A - Comunidade Chocolateão, assentamento central



Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=assentamento+chocolat%C3%A3o&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjiosuzp-7eAhVFipAKHQldBkgQ_AUIDiqB&biw=1301&bih=549#imgrc=t9Bw9eAh-ETeQM:&spf=1543106427995

ANEXO B - Comunidade Nova Chocolateão, Bairro Morro Santana



Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=assentamento+chocolat%C3%A3o&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjiosuzp-7eAhVFpAKHQldBkgQ_AUIDigB&biw=1301&bih=549#imgcr=r1ORvfuvKJ48M:&spf=1543106427995

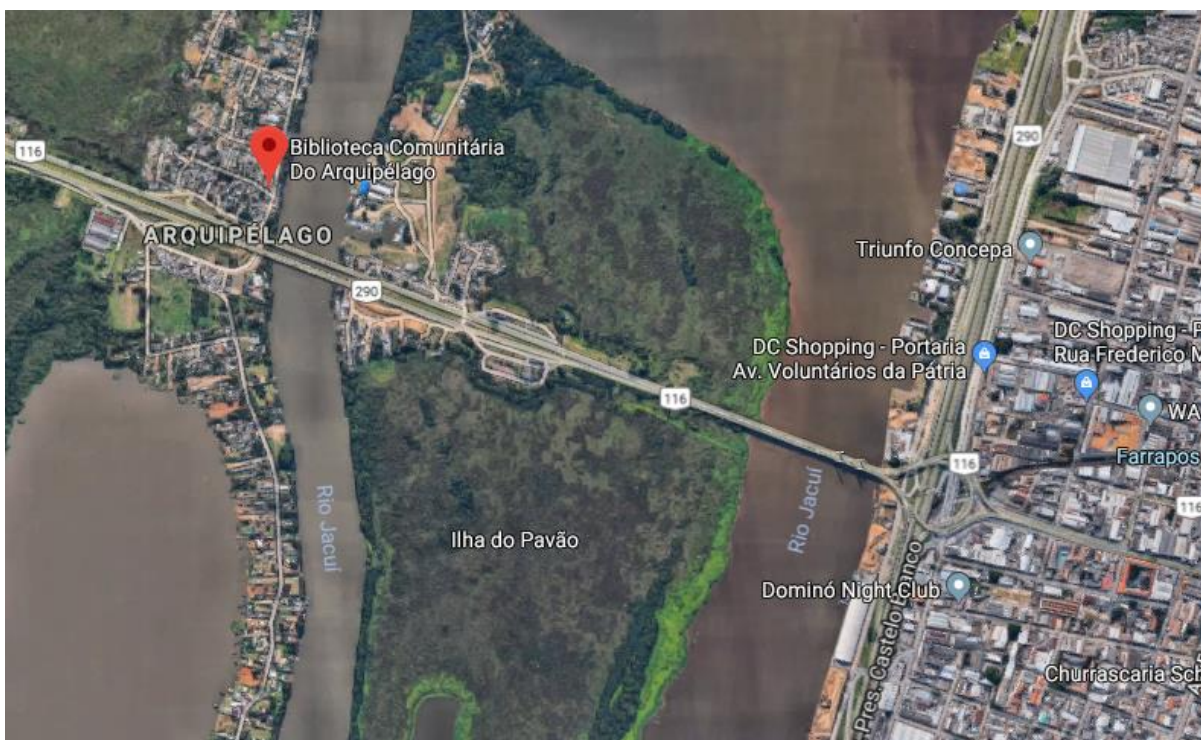
ANEXO C – Mapa de localização Biblioteca Comunitária Chocolatão



Fonte:

<https://www.google.com.br/maps/place/Biblioteca+Comunit%C3%A1ria+Chocolat%C3%A3o/@-30.0347011,-51.1514765,4262m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x0:0x339b1fc2cf9416b!8m2!3d-30.0410064!4d-51.1206112>

ANEXO D - Mapa de localização Biblioteca Comunitária do Arquipélago



Fonte:

<https://www.google.com.br/maps/place/Biblioteca+Comunit%C3%A1ria+Do+Arquip%C3%A9lago/@-29.9954409,-51.2240593,2216m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x95197bd289f25aab:0x26128d2013928348!8m2!3d-29.9913636!4d-51.2238519>

ANEXO E - Planilha de monitoramento e avaliação Biblioteca do Arquipélago

Arquipélago												
2. EMPRESTIMO DE ACERVO												
2.1 Totalização de empréstimos												
	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
Número total de empréstimos	7	27	30	12	46	28	55	71	40			316
Número empréstimos - literatura infantil	2	11	21	3	34	18	42	62	37			230
Número de empréstimos - literatura juvenil	5	14	9	7	11	7	7	9	3			72
Número de empréstimos - literatura adulta	0	2	0	2	1	1	6	0	0			12
Número de empréstimos – acervo geral	0	0	0	0	0	2	0	0	0			2
Total mês	7	27	30	12	46	28	55	71	40			
2.2 Gêneros infantis mais emprestados												
Mês	Fábula	Conto	Conto de fadas	Contos populares	Lit. Africana	Lit. Indígena	Folclore	Terror	Poesia	Livro de imagem		
Fev		1						2				
Mar		1							2			
Abr	3	1										
Maio		1									2	
Jun		2		3					1			
Jul		1		3					2			
Ago		2		3					1			
Set			2	3					1			
Out		1		3					2			
Nov												
Dez												
4. MEDIAÇÕES DE LEITURA												
4.1 Totalização de mediações de leitura												
	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
Número de mediações (infantil)	7	4	13	8	8	8	10	12	12			195
Número de mediações (juvenil)	0	0	0	0	0	1	1	0	5			27
Número de mediações (adulto)	0	0	0	0	0	0	0	0	0			0
Total mês	7	4	13	8	8	9	11	12	17			
4.3 Gêneros infantis mais utilizados nas mediações												
Mês	Fábula	Conto	Conto de fadas	Contos populares	Lit. Africana	Lit. Indígena	Folclore	Terror	Poesia	Livro de imagem		
Fev	1	3										
Mar	1	3					2					
Abr	1		3					2				
Maio	1	3						2				
Jun					1		2		3			
Jul		1		2							3	
Ago		2		1							3	
Set		2		1					3			
Out		1		2					3			
Nov												
Dez												

Fonte: Arquivos do Cirandar

ANEXO F - Planilha de monitoramento e avaliação Biblioteca Chocolatão

Chocolatão												
2. EMPRESTIMO DE ACERVO												
2.1 Totalização de empréstimos												
	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
Número total de empréstimos	27	22	79	61	132	94	102	89	87			693
Número total de empréstimos - literatura infantil	23	13	57	30	69	67	84	62	63			468
Número total de empréstimos - literatura juvenil	2	5	29	30	36	23	9	25	19			178
Número total de empréstimos - literatura adulta	2	5	3	3	6	2	8	2	4			35
Número total de empréstimos – acervo geral	0	0	0	5	1	2	1	0	1			10
Total mês	54	45	168	129	244	188	204	178	174			1384
2.2 Gêneros infantis mais emprestados												
Mês	Fábula	Conto	Conto de fadas	Contos populares	Lit. Africana	Lit. Indígena	Folclore	Terror	Poesia	Livro de imagem		
Fev	2	1							3			
Mar	2	1							3			
Abr	2	1							3			
Mai		1		3					2			
Jun		1		3					2			
Jul		1		2					3			
Ago		1							3	2		
Set		1							3	2		
Out		1							3	2		
Nov												
Dez												
4. MEDIAÇÕES DE LEITURA												
4.1 Totalização de mediações de leitura												
	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
Número de mediações infantil	29	48	6	9	10	8	9	15	12			146
Número de mediações juvenil	0	1	2	6	4	2	4	1	2			22
Número de mediações adulto	0	0	2	0	0	0	0	0	0			2
Total mês	29	49	10	15	14	10	13	16	14			170
4.3 Gêneros infantis mais utilizados nas mediações												
Mês	Fábula	Conto	Conto de fadas	Contos populares	Lit. Africana	Lit. Indígena	Folclore	Terror	Poesia	Livro de imagem		
Fev	2	1							3			
Mar	2	1							2			
Abr		1							2			
Mai	3	1		2								
Jun		1		2					3			
Jul		1							2			
Ago		1		2					3			
Set		1		2					3			
Out												
Nov												
Dez												

Fonte: Arquivos do Cirandar

ANEXO G – Termo de autorização para pesquisa



AUTORIZAÇÃO

Autorizo, para os devidos fins que, **RENATA TOIGO**, mestranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pesquise os registros de empréstimos de livros, bem como o registro de atividades desenvolvidas nas Bibliotecas Comunitárias do Chocolatão e do Arquipélago, geridas pelo CIRANDAR, para fins do estudo intitulado "Desafios da formação leitora em espaços alternativos: registro, arquivo e memória de leitura da literatura infantil", da linha de pesquisa Literatura, Memória e História.

Porto Alegre, 23 de julho de 2018.

Carolina de Vasconcellos Drügg
Carolina de Vasconcellos Drügg

Presidente

