



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO
DE MESQUITA FILHO**

Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

HELOÁ CRISTINA CAMARGO DE OLIVEIRA

**A MEDIAÇÃO EM PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA: A
APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E
DO PENSAMENTO CRÍTICO**

Marília - SP

2015



HELOÁ CRISTINA CAMARGO DE OLIVEIRA

**A MEDIAÇÃO EM PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA: A
APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E
DO PENSAMENTO CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Área de Concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento.

Linha de Pesquisa: Gestão, Mediação e Uso da Informação.

Orientador: Prof. Dr. Oswaldo Francisco de Almeida Júnior.

Marília - SP

2015

Oliveira, Heloá Cristina Camargo de.
O48m A mediação em projetos de incentivo à leitura: a
apropriação da informação para construção do
conhecimento e do pensamento crítico / Heloá Cristina
Camargo de Oliveira. – Marília, 2015.
171 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 127-133

Orientador: Oswaldo Francisco de Almeida Júnior.

1. Incentivo à leitura. 2. Pensamento crítico. 3.
Conhecimento e aprendizagem. I. Título.

CDD 028

HELOÁ CRISTINA CAMARGO DE OLIVEIRA

**A MEDIAÇÃO EM PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA: A
COMPLEXIDADE DA APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO E DO PENSAMENTO CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Oswaldo Francisco de Almeida Júnior,
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mes-
quita Filho” (Unesp), Marília.

Profa. Dra. Lídia Eugênia Cavalcante, Universi-
dade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Fi-
lho” (Unesp), Marília.

Profa. Dra. Sueli Bortolin, Universidade Esta-
dual de Londrina (UEL), Londrina.

Marília, Abril de 2015.

À meus pais – Osvaldo e Vera.
Pelo apoio, amor e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e especialmente ao meu orientador, professor Oswaldo F. de Almeida Júnior, pela amizade e por ter me ajudado a encontrar o caminho certo em meio ao turbilhão que nos vemos imersos durante o trajeto acadêmico, podendo assim manter-me centrada e comprometida com meus objetivos. Também aos membros da minha banca, professoras Sueli Bortolin e Lídia Cavalcante, pelas interessantes contribuições, sem as quais não poderia ter concluído este trabalho amplamente; e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também aos professores das escolas visitadas durante a pesquisa prática deste trabalho, em especial aos participantes do Projeto *Palavras Andantes*, pela disponibilidade e acolhimento, que por motivos éticos não podem ser identificados, mas que estão presentes com muito carinho em minha memória. Meu agradecimento especial aos professores Márcia Batista e Rovilson José da Silva que tão pacientemente me ajudaram.

Meu muito obrigada aos queridos professores que tive o privilégio de conhecer e que me ajudaram a construir e ampliar minha visão de vida e mundo. Os quais, com suas aulas, me ajudaram a construir este trabalho: Regina Belluzzo, Glória Feres, Carlos Almeida, Leandra Bizello, Cláudio Marcondes de Castro Filho e Marta Valentim.

Também aos queridos amigos do grupo de pesquisa *Informação, Conhecimento e Inteligência Organizacional*, onde toda a semana pude encontrar interessantes discussões e boas experiências, e especialmente (e novamente) à professora Marta Valentim, que me acolheu no grupo e que muito me ajudou, principalmente em meus conflitos finais.

Agradeço também minhas “irmãs” queridas: Admeire, Cassia e Maíra, pela companhia incessante durante todo o curso (na saúde e na doença, na alegria e na tristeza, nos prazos finais e nos cafés... não necessariamente nessa ordem). Também aos amigos queridos: Alê, Amanda, Bruna, Camila, Débora, Dunia, Éliton, Iraceles, Juliete, João Santos Neto, João Moraes, Mari, Pedro, Tiagão e Vini pelo acolhimento e pelos vários momentos em que contribuíram para um pouco de paz

em meio aos momentos de loucura acadêmica. Em especial, agradeço o “meu Dani!”, que foi não só quem me recebeu em Marília e na Unesp, mas também quem me incentivou a reacender o desejo pelo mestrado, e Nathy, minha querida hermana, que me fez companhia e me ajudou muito sempre nos diferentes conflitos da vida.

Agradeço grandemente ao meu amado noivo, Cesar, pelo apoio e incentivo no trilhar deste trabalho – sua amizade e cumplicidade me trouxeram força. Também às minhas famílias: a primeira, principalmente meus pais (Osvaldo e Vera) e meu irmão André; e a segunda, que me acolheu com o mesmo carinho, principalmente meus sogros (Dito e Jussara) e meus cunhados (Gabi e Aline). Amo muito todos vocês.

Finalmente, agradeço a todos que contribuíram de alguma forma na realização desse grande sonho que foi o mestrado acadêmico, pedindo desculpas por possíveis esquecimentos durante as citações.

“Quando ensinaremos nossas crianças a questionar a vida, os dogmas, as mentiras e as farsas que o Estado e a educação lhes injetam nas veias à força? Eu prefiro uma criança rebelde, crítica, criativa e autônoma, em lugar dessas pobres criaturas domesticadas, massificadas e servis que povoam nossas escolas.”

Albert Einstein.

OLIVEIRA, H. C. C. **A mediação em projetos de incentivo à leitura**: a apropriação da informação para construção do conhecimento e do pensamento crítico. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

RESUMO

Compreende-se que a mediação se mostra importante enquanto caminho para uma atuação mais comprometida socialmente em práticas de incentivo à leitura. Por meio dela, é possível criar formas de atuação que tenham como base abordagens significativas, por exemplo pautadas na apropriação da informação e construção do conhecimento. Nesse sentido, a leitura se apresenta como um importante fator, sendo o requisito básico para a apropriação da informação. No entanto, evidencia-se que há certa carência quanto aos estudos diretamente voltados a essa temática dentro da Ciência da Informação. Dessa maneira, busca-se analisar as relações existentes entre práticas de incentivo à leitura e mediação da informação, em especial os aspectos vinculados à interferência dos agentes, a apropriação da informação e a construção do conhecimento e do pensamento crítico. Para tanto, delimitou-se como foco de análise as práticas desenvolvidas na cidade de Londrina, no interior do estado do Paraná, especificamente no já premiado Projeto *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*, desenvolvido pela Secretaria de Educação de Londrina desde o ano de 2002. Com uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, utiliza-se os métodos, mais especificamente as técnicas, Análise de Discurso (AD) e Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) para analisar os dados obtidos em entrevista, documentos e observações. Constatou-se que o fortalecimento das bases do processo de mediação pode ser a “chave” para que tal processo tenha impactos mais delineados em projetos como o que constitui o universo de pesquisa deste trabalho. Ao final propõe-se uma reestruturação das bases dos projetos de incentivo à leitura para a otimização desses, com o intuito de promover amplamente a apropriação da informação, e a construção do conhecimento e do pensamento crítico.

Key words: Mediação da Informação. Mediação da Leitura. Construção do Conhecimento. Apropriação da Informação. Pensamento crítico.

OLIVEIRA, H. C. C. **Mediation in the reading incentive projects:** the appropriation of information for construction of knowledge and critical thinking. 2015. Dissertation (Master's Degree in Information Science) – São Paulo State University "Julio de Mesquita Filho", Marília, 2015.

ABSTRACT

It is understood that mediation proves important as the way to a more committed socially performance in reading incentive practices. It is through that it is created forms of action that have the significant approaches based, for example, guided by the appropriation of information and knowledge construction. In this sense, the reading is presented as an important factor, with the basic requirement for the appropriation of information. However, it is cleared that there is a certain lack of the studies directly focused to the topic within the Information Science. In this way, it is sought to analyze the relationships between practices to encourage reading and mediation of information, in particular the aspects related to the interference of agents, information appropriation and the construction of knowledge and critical thinking. Therefore, it delimited as focus of analysis the practices developed in the city of Londrina, within the state of Paraná, specifically in the award-winning Project *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*, developed by Londrina Department of Education since 2002. It was used a qualitative approach and exploratory method by mean of Discourse Analysis (AD) technique and the Discourse of the Collective Subject (DCS) to analyze the data obtained in interviews, documents and notices. It was found that the strengthening of the mediation process bases may be the "key" to that review must have more impacts outlined in projects such as what constitutes the universe for this work. At the end, It is proposed a restructuring of the bases of reading incentive projects for the optimization of these, in order to widely promote the appropriation of information, and the construction of knowledge and critical thinking.

Palavras-chave: Information mediation. Reading mediation. Construction of Knowledge. Appropriation of Information. Critical thinking.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Método dedutivo	28
Figura 2 – Método indutivo	28
Figura 3 – Exemplo de Silogismo	29
Figura 4 – Universo informacional do leitor I	39
Figura 5 – Universo informacional do leitor II	41
Figura 6 – Mediação da Informação Explícita e Implícita	44
Figura 7 – Processos envolvidos na leitura	58
Figura 8 – Templo da água. Local utilizado para agricultura e rituais espirituais.....	62
Figura 9 – Mesa para cirurgias localizada no interior de caverna.....	63
Figura 10 – Moray - Laboratório de pesquisa agrícola Inca.....	63
Figura 11 – Universo informacional do leitor III	72
Figura 12 – Base sugerida para projetos de incentivo à leitura	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Métodos Forte x Fraco.....	27
Quadro 2 – Termos associados ao conceito de mediação	36
Quadro 3 – Etapas da AD.....	97
Quadro 4 – Instrumento de Análise 1 - Pergunta 5.....	106
Quadro 5 – Instrumento de Análise 2 - Pergunta 8.....	107
Quadro 6 – Instrumento de Análise 3 - Pergunta 9.....	108
Quadro 7 – Instrumento de Análise 4 – Pergunta 10 parte 1	109
Quadro 8 – Instrumento de Análise 4 – Pergunta 10 parte 2.....	110
Quadro 9 – Instrumento de Análise 5 – Pergunta 11	111
Quadro 10 – Instrumento de Análise 6 – Grupo 1	113
Quadro 11 – Instrumento de Análise 7 – Grupo 2.....	114
Quadro 12 – Instrumento de Análise 8 – Grupo 3	116
Quadro 13 – Informações básicas dos grupos analisados	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DO PENSAMENTO CRÍTICO	18
2.1 A COMPLEXIDADE DO CONHECIMENTO	19
2.2 INTERAÇÃO SUJEITO/INFORMAÇÃO	23
2.3 O DESENVOLVER DO PENSAMENTO CRÍTICO.....	25
3 MEDIAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO	33
3.1 APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO.....	46
4 LEITURA E MEDIAÇÃO DE LEITURA.....	55
4.1 MEDIAÇÃO DA LEITURA.....	69
4.2 POLÍTICAS E ESTUDOS DE LEITURA NO BRASIL	75
5 METODOLOGIA	90
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA	90
5.2 FASES DA PESQUISA	93
6 ANÁLISE DOS DADOS	101
6.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO <i>PALAVRAS ANDANTES</i>	101
6.2 TABULAÇÃO DOS DADOS – EMPREGO PARCIAL DA METODOLOGIA DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)	105
6.3 EMPREGO DA ANÁLISE DE DISCURSO (AD).....	112
6.4 ANÁLISES DAS OBSERVAÇÕES	118
CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES	134
Apêndice A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	135

ANEXOS	136
Anexo A – NORMAS PARA O PROCESSAMENTO DO ACERVO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES.....	137
Anexo B – A VOLTA ÀS AULAS E O USO DA BIBLIOTECA: SUGESTÕES PARA O ENCAMINHAMENTO INICIAL	138
Anexo C – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA HORA DO CONTO E AUXILIAR DE BIBLIOTECA DA REDE MUNICIPAL DE LEITURA	139
Anexo D – ESPAÇO E MOBILIÁRIO DA BIBLIOTECA ESCOLAR: PRÉ-REQUISITOS	148
Anexo E – PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A BIBLIOTECA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA	157
Anexo F – ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O TRABALHO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NA BIBLIOTECA DA ESCOLA.....	168

1 INTRODUÇÃO

A motivação para realização deste trabalho nasceu dos estudos abordados em disciplinas optativas do curso de graduação em Biblioteconomia da Universidade Estadual de Londrina, as quais cita-se: Fundamentos de educação, Práticas de leitura na Sociedade do Conhecimento e Teoria e prática da ação cultural, cursadas no ano de 2009.

Durante o curso das referidas disciplinas, foi possível observar a notoriedade das práticas de incentivo à leitura como convites à imersão em um mundo de possibilidades que a leitura apresenta, bem como conhecer muitos desafios enfrentados pelos profissionais da informação para que sua promoção não seja esquecida ou desvalorizada em meio a crescente leva de teorias tecnológicas e técnicas.

A oportunidade de conhecer diferentes práticas e formas de atuação, bem como de possíveis impactos positivos de leitura, fez surgir a perspectiva de conhecer mais qualitativamente e, até mesmo, criticamente, determinados projetos de incentivo à leitura, dando origem ao projeto original deste trabalho.

A perspectiva da concretização do projeto ampliou-se durante a divulgação de pesquisas, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Destacam-se, dentre tais pesquisas, as desenvolvidas pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC) e pelo Instituto Pró-Livro.

As pesquisas mencionadas são: **Retratos da Leitura no Brasil**, cuja terceira edição foi publicada em 2012 pelo Instituto Pró-Livro, em parceria com o mercado editorial brasileiro, e a **Análise sobre o comportamento do leitor e hábitos de leitura na América Latina**, publicado pelo CERLALC em 2012.

Buscando um caminho mais qualitativo, optou-se pelo apego da mediação da informação como norte. Essa (a mediação) apresenta-se à área da Ciência da Informação ainda como um nevoeiro – uma densa camada de neblina mantém seu conceito presente, porém não deixa transparecer sua plenitude. Faz-se necessário, portanto, que essa névoa densa passe a se transformar numa figura de contornos harmoniosos e perfeitamente delineados.

Tal transposição do caos à clareza é um desafio no qual alguns pesquisadores e estudiosos já embarcaram, e que merece devida atenção salientando-se que a mediação, quando se mostra, assume uma postura primordial como processo de ação da área.

A leitura assume um papel de destaque nesse processo de mediação visto que a mediação implica na apropriação da informação e, para que esta apropriação realmente ocorra, é preciso o envolvimento com a leitura. Tem-se, portanto, a leitura como fator imprescindível da apropriação da informação e, por conseguinte, da construção do conhecimento e do pensamento crítico, que constituem as fases complexas que partem dessa apropriação. Essa valorização da apropriação é o que determina um papel mediador construtivo, mutável e valorizado, pois difere do contexto de entrega de informação, onde a disponibilização precede-se apenas de generalidades e conceitos objetivos.

É vital ressaltar, no âmbito da leitura, as diferenças entre os termos “alfabetização” e “leitura”. A alfabetização apresenta-se como a prática de ensino para que o indivíduo se torne apto a decodificar os signos da língua escrita, ou seja, que ele possa fazer a identificação e reconhecimento adequado da escrita. Diferentemente, a leitura assume um conceito mais amplo, envolvendo a complexidade de um processo onde o leitor lê o texto inserido em um determinado contexto que influenciará seu relacionamento com o que é lido, numa construção individual e coletiva simultaneamente – individual por carregar suas percepções e coletiva por carregar sua práxis e contexto social.

Assim, essa visão ampla envolve a leitura não apenas do texto escrito, mas também de diferentes mídias, perpassando pelo próprio ambiente físico de leitura e por demais características geográficas, históricas e culturais.

Os projetos de incentivo à leitura, por sua vez, são constantemente criados com ou sem o auxílio do governo e com diferentes focos de classes e faixas etárias. Por exemplo, podem ser direcionados a idosos, crianças em fase de ensino fundamental, adolescentes, e/ou para determinados espaços como escolas, favelas, ou abrigos. Seus objetivos principais, independente do contexto, costumam permear a possibilidade de tornar a leitura mais acessível e compreensível. O maior foco destes projetos costuma ser na leitura do texto escrito e, recentemente, nota-se o aumento de projetos que visam a inclusão

digital (que apresenta uma nova necessidade de adaptação da leitura dentro do contexto do ciberespaço).

A fim de estabelecer-se o universo de pesquisa, delimitou-se como foco de análise as práticas desenvolvidas na cidade de Londrina, no interior do estado do Paraná, especificamente no Projeto **Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes**, que é um projeto de leitura da Secretaria de Educação de Londrina, iniciado no ano de 2002. A escolha desse projeto pautou-se em seu reconhecimento no contexto nacional, explicitado quando, em 2005, foi vencedor do Educação Ouro, concedido pela Universidade Estadual de Minas Gerais e, em 2008, foi o ganhador do primeiro lugar do prêmio Vivaleitura (promovido pelos ministérios da Cultura e Educação, pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Cultura, Ciência e Educação (OEI) e pela Fundação Santillana, patrocinadora do prêmio), na categoria "Escolas públicas e privadas".

O citado reconhecimento do programa possibilitou também mais investimentos em sua execução, para que ele pudesse ser desenvolvido mais amplamente. O programa é executado nas escolas da rede municipal de Londrina e envolve a capacitação de mediadores e a promoção de leitura por diferentes práticas como, por exemplo, a "Hora do Conto". Os mediadores formados pelo programa são registrados junto à Secretaria de Educação com o cargo de Professor Regente de Biblioteca (PROB).

Dadas essas considerações, questiona-se: Qual a relação existente entre práticas de incentivo à leitura e mediação da informação? Seria a mediação o caminho para que essas práticas desempenhem real impacto na vida de leitores e não leitores? É possível mediar a informação por meio de práticas de leitura visando a apropriação da informação e a construção do pensamento crítico?

O intuito de responder a estas perguntas motiva e embasa este trabalho. Parte-se da pretensão de pesquisar esse projeto para a identificação, nele, de possíveis formas de manifestações da mediação da informação, e da possibilidade de tal mediação se mostrar como ajuda no desenvolvimento de um hábito/gosto/prazer de ler, abrangendo inclusive os já "letrados não leitores", que identifica-se como pessoas que não possuem habilidades de significação relacionadas à leitura, embora possam decodificar a escrita – ou

seja, é possível ler, porém não é possível compreender a leitura em sua amplitude.

O objetivo geral de sua execução é, portanto, analisar as relações existentes entre práticas de incentivo à leitura e mediação da informação, em especial os aspectos vinculados à interferência dos agentes, a apropriação da informação e a construção do conhecimento e do pensamento crítico. Já seus objetivos específicos, tendo como foco o Projeto Bibliotecas Escolares: *Palavras Andantes*, envolvem: conhecer as concepções e formas de se entender a mediação da informação presentes no projeto; analisar suas propostas, visando a identificação de indícios de impacto na construção do conhecimento e/ou no desenvolver do pensamento crítico; conhecer a influência desse projeto nos envolvidos; desvendar o entendimento sobre a existência de interferência dos agentes no processo de leitura e as preocupações quanto a apropriação de conteúdos por parte dos participantes do projeto.

No explicitado contexto, este trabalho foi estruturado da seguinte forma: o capítulo 2 (**Construção do Conhecimento e do Pensamento Crítico**) aborda a importância desses pontos perpassando pelos tópicos da complexidade do conhecimento, os fatores sobre a interação entre Sujeito e Informação e as principais nuances do Pensamento Crítico propriamente; o capítulo 3 (**Mediação e Apropriação da Informação**) trata de alguns aspectos e abrangências da mediação em um ambiente informacional, e busca a contextualização do conceito de Apropriação da Informação, identificando a importância da leitura de signos em sua concretização; o capítulo 4 (**Leitura e Mediação da Leitura**) visa agregar em seu desenvolver as discussões de mediação de leitura, diferentes formas de leitura, sua complexidade e políticas de incentivo à leitura; o capítulo 5 traz a exposição da **Metodologia** escolhida para execução deste trabalho, ressaltando sua natureza essencialmente qualitativa; conclusivamente, são apresentados as **Análises dos Resultados** (capítulo 6), as **Conclusões** (capítulo 7), as **Referências** (com a exposição da bibliografia utilizada), e os **Apêndices e Anexos**, contendo o roteiro proposto para a realização de entrevistas (Apêndice A), e as documentações que serviram de apoio e objeto de análise (Anexos A e B).

No desenvolvimento deste trabalho não se buscou a exaustão dos temas propostos, mas sim o clarificar das principais facetas que se apresentam, bem como a delimitação dos conceitos aceitos para sua execução.

Os resultados obtidos puderam clarificar a importância de projetos desse segmento (incentivo à leitura), e contribuir com propostas para a melhoria e ampliação destes (expostas nas conclusões). Pôde-se também conhecer o impacto que tais projetos podem desenvolver na geração de um comportamento crítico e independente nas pessoas envolvidas.

No âmbito da Ciência da Informação, as conclusões visam expor dados práticos que possam vir a ajudar os profissionais da área a adequar, ampliar e dar maior visibilidade as já existentes práticas de incentivo à leitura, bem como servir de base para novos projetos com esse foco e para novas pesquisas que possam almejar mensurar os benefícios da leitura na população brasileira, ressaltando a atuação dos profissionais da informação e entendendo seu papel frente às novas características que a informação tem assumido com o passar do tempo.

2 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DO PENSAMENTO CRÍTICO

A construção do conhecimento e do pensamento crítico não pode ser tratada de modo isolado, pois constitui um processo complexo que perpassa demasiados pontos e contextos do indivíduo como Ser inserido em sociedade.

A relação que se estabelece com a informação deve ser considerada nessa complexidade para que os profissionais da informação não se deixem levar erroneamente a um pensamento simplista, que pode resultar na desconsideração de importantes pontos que envolvem a agregação de valor à informação.

A generalização de que tudo é informação não é suficiente para compor um ciclo de conhecimento – ciclo esse que não se mostra constante e que apresenta um rompimento do que já se sabe, do que já se construiu; e que jamais se finda, mas que em seu desvendar do mundo, apresenta também um questionar infundável.

Apresenta-se assim a necessidade de uma nova postura, que envolve o reconhecimento de que a informação é um objeto que só pode ser dito como tal pelo próprio indivíduo que a busca.

O completo entendimento na área quanto a esses conceitos ainda é discutível e necessário para que se possa contemplar a complexidade envolvida nos serviços oferecidos, bem como para haver uma adequação de tais termos aos processos envolvidos.

Devem-se levar em conta as próprias mudanças da sociedade como meio em que a Ciência da Informação encontra-se imersa. As mudanças de paradigmas, a globalização, bem como a popularização da Internet etc. constituem o cenário em que a área se desenvolve. Com o passar dos anos, muitos dos serviços e estudos existentes começam a se apresentar como insuficientes, portanto passíveis de adaptações. Não há porque fugir do questionamento que só faz crescer e, na área da Ciência da Informação, esse ciclo de questionamento e desenvolvimento não se apresenta de modo diferente.

2.1 A COMPLEXIDADE DO CONHECIMENTO

O conhecimento humano é visto em diferentes abordagens e em várias áreas. Estuda-se o papel do cérebro, da práxis, da cultura, do tempo etc. nesse processo que deve ser reconhecido como complexo.

O que envolve tal complexidade? Morin salienta que

[...] A um primeiro olhar a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... [...]. (2007, p. 13).

Estudar cada ponto envolvido na construção do conhecimento separadamente, desconsiderando esses amplos aspectos mencionados por Morin, pode levar a considerações interessantes, porém pautadas em visões segmentadas do que é realmente um todo, e isso faz perder muito do que o indivíduo como Ser representa em sua totalidade.

Morin também ressalta que

De toda parte surge a necessidade de um princípio de explicação mais rico que o princípio de simplificação (separação/redução), que podemos denominar princípio de complexidade. É certo que ele se baseia na necessidade de distinguir e de analisar, como o precedente, mas, além disso, procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e o observador. Esforça-se por não sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por conceber a difícil problemática da organização [...]. (2011, p. 30).

Como o autor salienta, essa visão e estudo complexo do todo ainda se baseia na análise com foco em determinados pontos, porém com o enaltecimento de que não há como isolar sua análise. Nesse caso, não se tira

o indivíduo de seu meio para entender como se dá o conhecimento, pelo contrário, ressaltam-se os pontos que são expostos nessa relação ser/meio que perpassam essa construção.

Cada Ser encontra-se carregado, por assim dizer, de bagagens genéticas, resultantes de muitos anos evolutivos de uma espécie. Tais características envolverão peculiaridades físicas que impactarão no desenvolvimento de cada um.

Carrega-se também de um mutante contexto histórico, onde as influências culturais e sociais constituem um primordial propulsor de percepções e posicionamentos perante a vida. Hessen fala sobre a essência do conhecimento:

No conhecimento defrontam-se consciência e objeto, sujeito e objeto. O conhecimento aparece como uma relação entre esses dois elementos. Nessa relação, sujeito e objeto permanecem eternamente separados. O dualismo do sujeito e do objeto pertence à essência do conhecimento. (2000, p. 20).

Essa relação expressa entre o indivíduo e o objeto apresenta também uma correlação, não havendo um esgotamento ou anulamento de nenhum desses durante o processo. Tendo esse problema em destaque, questiona-se: qual o envolvimento entre ambos?

Pensando nessa relação como um diálogo, tem-se um cenário onde ambos expressam-se e impactam-se mutuamente continuando, porém, em sua individualidade. O indivíduo altera o meio em que vive ao mesmo tempo em que é alterado por ele, e ambos (indivíduo e meio) seguem em sua existência isoladamente.

Nesse cenário, ressalta-se a importância da práxis no processo de construção de conhecimento – que envolve a relação social estabelecida entre o indivíduo e seu meio.

Blikstein (2003, p. 53) esclarece que a percepção que se tem de mundo e realidade “depende sobretudo de uma *construção* e de uma *prática social*”. Portanto, o estar no mundo, por si só, não apresenta a resposta da construção do conhecimento, há a real necessidade de imersão e familiaridade com suas peculiaridades e expressões de sociedade.

Pode-se observar essa necessidade exposta no exemplo de Kaspar Hauser, um jovem que, após viver em cativeiro por muitos anos, demonstra imensa dificuldade em se ver parte do meio ao qual esteve por tantos anos privado de contato – sua apresentação à escrita e à sociedade com seus já formados costumes não demonstra significação suficiente para que ele se veja como Ser participante desse meio, pelo contrário, o restante de sua vida em sociedade é marcado por demonstrações de inadequação e dificuldade de compreensão da realidade a ele “imposta”. (BLIKSTEIN, 2003).

Hessen também apresenta as duas origens que se identifica no conhecimento:

O homem é um ser espiritual e sensível. Distinguimos correspondentemente um conhecimento espiritual e um conhecimento sensível. A fonte do primeiro é a razão; a do segundo, a experiência. (2000, p. 27).

Essa experiência foi o que faltou a Kaspar Hauser em meio a sociedade, ele vivia apenas com a predominância de seu Ser espiritual, o que prejudicou a construção do seu Ser sensível. Nesse exemplo, fica claro a necessidade de ambos os “Seres” apresentados estarem em diálogo constante, desde o nascimento.

Morin salienta:

O ato de conhecimento, ao mesmo tempo biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico, faz com que o conhecimento não possa ser dissociado da vida humana e da relação social. (1999, p. 26).

A imbricação de todos esses aspectos que chegam ao que enfim denomina-se *conhecimento* caracteriza-se pelo processo envolvido nessa construção – têm-se aspectos pessoais, históricos e sociais somando-se num infinito círculo de construção e desconstrução.

O desconsiderar desses aspectos complexos que fazem parte do homem, do mundo e, obviamente, do conhecimento, ocasiona o que Morin chama de “cegueira”, de “pré-história do conhecimento humano”, e resulta na geração e disseminação de um conhecimento “mutilante”. (MORIN, 2007).

Isso significa que ao se desconsiderar a complexidade não se extingue

a geração do conhecimento, mas que essa se faz falha, se faz no desconsiderar de um todo já existente antes da parte, que é constituído por ela e que faz parte dela.

Morin ilustra os diferentes olhares que se pode ter sobre um sistema complexo:

À primeira vista, o céu estrelado impressiona por sua desordem: um amontoado de estrelas, dispersas ao acaso. Mas, ao olhar mais atento, aparece a ordem cósmica, imperturbável — cada noite, aparentemente desde sempre e para sempre, o mesmo céu estrelado, cada estrela no seu lugar, cada planeta realizando seu ciclo impecável. Mas vem um terceiro olhar: vem pela injeção de nova e formidável desordem nessa ordem; vemos um universo em expansão, em dispersão, as estrelas nascem, explodem, morrem. (2010, p. 195).

Nessa parábola do céu estrelado, Morin demonstra que o mesmo sistema pode ser visto a partir de diferentes percepções, sendo a mais ampla (no caso o reconhecimento de um universo em expansão) a mais próxima de se considerar realmente a complexidade e que possibilita, portanto, um entendimento mais completo desse sistema; ressaltando-se que o se ater ao primeiro ou segundo olhar significaria reduzir a compreensão das infinitas relações e constantes mudanças que compõem a realidade cósmica.

De acordo com as afirmações de Morin, a complexidade não se mostra como a “chave do mundo”, mas sim como o desafio a ser enfrentado nele, e o “pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo”. (MORIN, 2007, p. 8).

Essa possibilidade de superação e o reconhecimento do todo e da parte num processo que permite o entendimento do mundo sem as amarras do sistema, é o que se espera ressaltar quando se expõe neste trabalho algumas considerações acerca da complexidade da construção do conhecimento.

2.2 INTERAÇÃO SUJEITO/INFORMAÇÃO

A interação entre o sujeito e a informação aparece neste momento como uma discussão pertinente, ressaltando-a como objeto identificado como primordial no processo de construção de conhecimento e sendo visto por muitos profissionais da área como principal objeto da Ciência da Informação.

É frequentemente ressaltado que ao ter contato com novas informações é possível construir e/ou ampliar conhecimentos. Passa-se a questionar essa simplicidade de raciocínio.

O real sempre foi o seu significado. O que as coisas são é o que elas significam e o que elas significam é o que conta. Virtual, ou seja, imaterial, ou material, tudo está suspenso na infindável, mutante e surpreendente rede do significado. A percepção do real depende, como defendeu longamente McLuhan da estrutura da informação, isto é, do modo como os sentidos humanos são utilizados e equilibrados na utilização dos diversos media ao longo da história. (ILHARCO, 2003, p. 42-43).

Ilharco apresenta que a significação é o ponto-chave da materialização, por assim dizer, do real para o sujeito. O autor retoma a importância da percepção que é completamente dependente do meio em que um Ser encontra-se inserido – suas concepções e relações que estabelece com seu contexto histórico-social-espacial.

O mesmo conteúdo pode ter manifestações completamente diferentes. Por exemplo, um papel contendo o horário de uma consulta médica – um misto de referência ao conceito de hora, acesso a cuidados médicos e localidade. Esses três pontos apresentados no papel são de extrema importância para a pessoa que efetuou tal agendamento – informações essenciais para sua consulta. Porém, caso o papel seja perdido e encontrado por outra pessoa pode não fazer sentido algum, visto que ela pode não compreender o contexto dos dados ali expostos, por não reconhecer as informações presentes, ou mesmo compreender apenas parte delas. Para quem encontrou a anotação ela pode ser simplesmente um papel usado, um pedaço de lixo.

No caso de uma criança encontrar tal objeto, para ela pode surgir outro

significado, pois se ela ainda sequer habituou-se a ler e escrever ou ainda ao próprio tempo em sua divisão convencional de horas, aquele papel pode representar um brinquedo – algo jamais associado pelo paciente que perdeu sua anotação de agendamento.

Como ilustrado brevemente, inúmeras são as possibilidades de casos que podem ocorrer com o simples perder de um papel com anotações pessoais, com variações de tempo, faixa etária, preferências pessoais e de espaço.

É difícil, portanto, classificar algo como informação, já que não é possível prever de forma plena a relação que o sujeito estabelecerá. Como exposto anteriormente, muitos pontos estarão permeando a agregação de valor que resultará do contato com algo novo. O que então se apresenta? Esclarece-se:

[...] a informação é efêmera e se concretiza apenas no momento em que se dá a relação do usuário com o suporte que torna possível a existência dela, informação. Assim, ela não existe a priori. Não existe antes da relação usuário / suporte, o que redundaria em defendermos que o profissional da informação trabalha com uma informação latente, uma quase-informação. Preferimos chamá-la de **proto-informação**, uma vez que ela não é, ainda, uma informação. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009b, p. 98, grifo nosso).

E ainda:

[...] o profissional da informação atua com uma informação que ainda não se fez, que está em potência, uma quase-informação, uma possível-informação, uma provável-informação. Nós a denominamos protoinformação. (FADEL *et al.*, 2010, p. 19).

É exposta a sugestão desse novo termo – protoinformação – que, nessa análise onde a informação por si só não é passível de agregação de valor construtivo, parece extremamente compatível.

Estabelece-se, portanto, um trabalho de disponibilização de uma protoinformação, de algo que possui um potencial informativo, mas que não pode ser classificado como informação propriamente – essa denominação surgirá no contato com o usuário, o Ser que, neste ponto, agregará ou não

valor a algo, parcialmente ou por completo.

Essa relação retorna mais uma vez ao conceito de complexidade exposto por Morin – pode-se dizer que isolar a informação para estudo gera o abandonar do lado construtivo do sujeito e isso complementa a ideia de que ela não pode existir *a priori*. A relação sujeito/informação apresenta-se também como processo complexo, numa relação que perpassa a ambos, conforme discutido anteriormente.

O profissional da informação assume, portanto, seu papel mediador, como responsável por estabelecer o diálogo entre sujeito e protoinformação, promovendo e acompanhando o processo de construção de conhecimento. Esse trabalho deve ser principalmente de acompanhamento, visto que o ciclo do conhecimento não se esgota.

O contato com a informação não fecha um ciclo, pelo contrário, apresenta novos caminhos, novas discussões, aumenta dúvidas e atravessa a então conhecida zona de conforto.

Faz-se então pertinente a afirmação popular de que há “sede de conhecimento” e a frase célebre de Sócrates, “só sei que nada sei”. Isso porque se estabelece um ciclo interminável, que perpassa muitas camadas de percepção e mundo, abrindo novos horizontes – o conhecimento gera o desconhecer, o saber que o que se sabe não é o suficiente, trazendo essa como única certeza e criando novas dúvidas que parecem estabelecer uma necessidade já física de saciedade.

2.3 O DESENVOLVER DO PENSAMENTO CRÍTICO

Uma pretensão encontrada na educação é o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente. Mas, o que envolve tal habilidade?

O uso da palavra crítico neste contexto não se faz de forma negativa. A associação da criticidade com a negatividade é resultado de um apego linguístico errôneo, onde crítico é visto apenas como o ressaltar dos pontos negativos de algo.

O pensamento crítico, na verdade, baseia-se no pensamento lógico, na habilidade de avaliar e criar argumentos, sendo a aceitação algo não desprezado, mas apenas passível de avaliação.

Rainbolt apresenta este conceito como:

[...] um movimento acadêmico que promove a aquisição de uma habilidade específica e também se refere a esta própria habilidade de avaliar corretamente os argumentos elaborados por outros e de construir argumentos sólidos. O compromisso com o pensamento crítico acarreta basear nossas crenças em bons argumentos, o que nos faz mais felizes, por oposição a baseá-las em maus argumentos, o que nos deixa nas mãos do acaso. (2010, p. 35).

Portanto, o desenvolver desta habilidade está relacionado com a vida prática, com o saber se desvencilhar de más escolhas que as pessoas podem ver-se inclinadas a tomar por estarem imersas em um consenso popular ou por manipulação das mais diversas.

O surgimento do movimento do pensamento crítico data de meados dos anos 1980, numa contraposição à lógica simbólica. Rainbolt explica o porquê:

Tais cursos [de lógica simbólica] tendem a focar argumentos como este: se estiver nevando, então a temperatura está abaixo de 0 grau. Está nevando. Portanto, a temperatura está abaixo de 0 grau. Ao final da mesma década, muitos professores acreditavam que as aulas de lógica simbólica não conseguiam habilitar os alunos para avaliar bem os argumentos reais. O movimento do pensamento crítico nasceu com o intuito de corrigir este problema. (2010, p. 37).

Como então adquire-se essa habilidade? Canal (2013, p. 57) resume que:

[...] estudar para se tornar um pensador crítico é entender e esclarecer que os modos como, e sobre os quais, agimos dependem do modo como chegamos a acreditar no que acreditamos, já que nossas intenções de agir estão quase sempre de acordo com nossas crenças.

O pensamento crítico, portanto, parte de um desenvolvimento pessoal onde o Ser se reconhece como formador de argumentos e reconhece

as bases que influenciam suas tomadas de decisões. Isto deve envolver, principalmente, o abandono de argumentos condicionados social e historicamente de forma errônea, como dogmas religiosos ou, e até principalmente, exposições midiáticas.

Dada a complexidade de sua evolução, a aquisição e o desenvolvimento de pensar criticamente são feitos de forma gradual e exaustiva, com estudos e exercícios, sempre conscientemente. Exercícios pautados no pensamento crítico normalmente procuram desenvolver a capacidade de se trabalhar com aspectos dedutivos, de compreensão de tópicos argumentativos, e, acima de tudo, de raciocínio lógico.

Tendo em vista tal abrangência, é possível afirmar que o acesso à leitura, por si só, não capacita o Ser humano a pensar criticamente, mas que este movimento exige um esforço consciente da necessidade para desenvolver tal habilidade e, assim, um estudo e prática voltados especificamente para isso.

É necessário, porquanto, que para que o pensar criticamente possa ser difundido, que este seja primeiro reconhecido como necessário para que, num momento posterior, possam haver atividades específicas para seu desenvolvimento, como a escolha de textos que visem explorar as qualidades do pensamento crítico, ou mesmo a aplicação de exercícios específicos que visem o trabalho com pontos da lógica (como a capacidade de identificar premissas, argumentos, falácias, e/ou as diferenças entre indução e dedução).

Na prática, a identificação e análise de premissas (como verdadeiras ou falsas) em determinado argumento, possibilitam o entendimento sobre esse argumento como válido ou falacioso. Falácias “são argumentos defeituosos ou fracos, raciocínios enganosos, também chamados de ‘sofismas’” (NAVEGA, 2005, p. 37).

Os métodos Dedutivo e Indutivo, por sua vez, constituem os meios de se chegar a determinada conclusão, sendo o primeiro considerado forte e o segundo fraco. O quadro 1 os apresenta de forma resumida:

Quadro 1 – Métodos Forte x Fraco.

Métodos Forte	Métodos Fracos
Dedução	Indução
Conclusão é obtida com perfeição	Conclusão não é certa, apenas provável

Fonte: Navega (2005, p. 56).

Exemplo de premissas dedutivas:

Figura 1 – Método dedutivo.

DEDUÇÃO	{	Todas as baleias são mamíferos
		Todos os mamíferos têm pulmões
		Portanto, todas as baleias têm pulmões

Fonte: Navega (2005, p. 57).

Como demonstrado, o método dedutivo apresenta conclusões tiradas a partir de premissas verdadeiras (no caso que baleias são mamíferos e que mamíferos têm pulmões), e assim a conclusão (no caso de que todas as baleias têm pulmões) pode ser considerada forte. (NAVEGA, 2005).

Exemplo de premissas indutivas:

Figura 2 – Método indutivo.

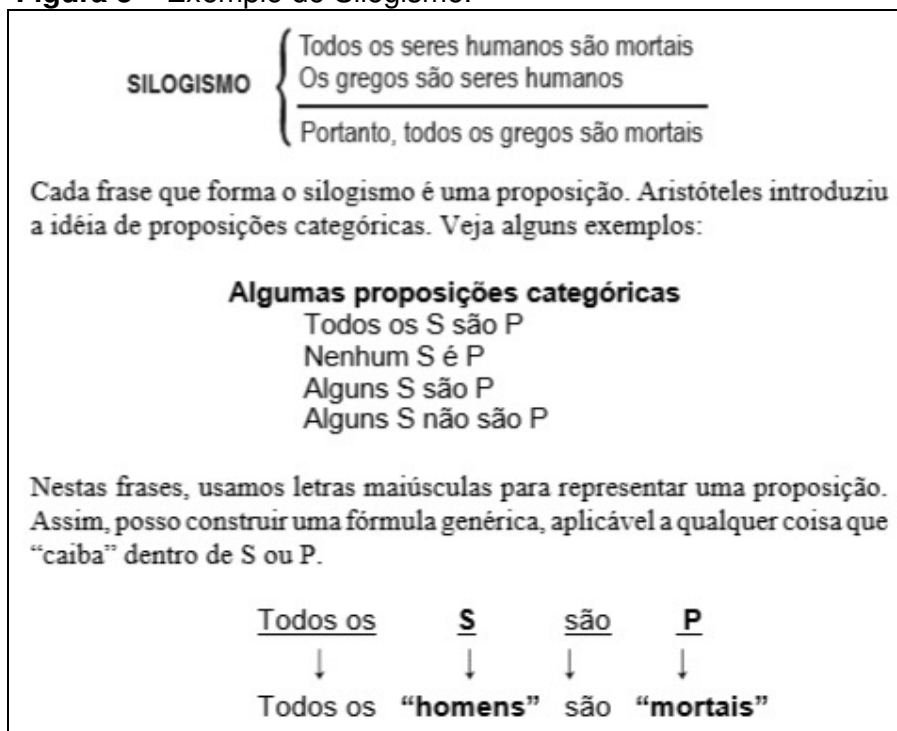
INDUÇÃO	{	Este corvo é preto
		O corvo que vi ontem é preto
		Portanto, todos os corvos são pretos

Fonte: Navega (2005, p. 57).

Já no caso indutivo, as premissas demonstram que a conclusão é provavelmente verdadeira (no caso acima, todos os corvos são **provavelmente** pretos, porque observações nos permitem tal visão, porém não há garantias formais de que **todos** são realmente pretos), e por isso é considerado um método fraco (o que não anula sua utilização pela ciência). (NAVEGA, 2005).

O pensamento Dedutivo deu origem à proposta de trabalho com silogismos, exemplificado a seguir:

Figura 3 – Exemplo de Silogismo.



Fonte: Navega (2005, p. 58).

Por que a necessidade de tais inclusões da lógica? Porque

[...] um dos objetivos fundamentais da lógica é obter e estudar essas formas gerais de raciocinar. E assim conseguimos entender o que significa lógica: é a arte de estudar a validade ou não das estruturas gerais de pensamento, independente do seu conteúdo (significado). (NAVEGA, 2005, p. 56).

O conhecimento e desenvolvimento de tais capacidades lógicas de raciocínio possibilitam ao leitor a identificação de sutilezas linguísticas usadas em demasia para manipular o pensamento humano. O pensador crítico passa então a desenvolver habilidades para: avaliar argumentos de forma aberta (sem preconceitos), porém com bom-senso; ter “disposição para avaliar todas as evidências” possíveis, mesmo as que possam refutar suas próprias crenças e ideias; “considerar explicações alternativas”, não se contentar com explicações rápidas; “reavaliar conclusões em face de novas evidências”,

“considerar os críticos da ideia”, ou seja, conhecer os discursos contrários; e “procurar por mecanismos causais plausíveis”. (NAVEGA, 2005).

Durante a prática da leitura escrita, a falta da capacidade de pensar criticamente coloca muitas pessoas em contato com histórias que, na verdade, passam conteúdos nocivos, “maquiados” para parecerem bons. Por exemplo: um texto infantil que se constrói com animais em interação num cenário mágico pode se mostrar nocivo, uma vez que, no decorrer da história, apresenta um desenvolver que demonstre a importância de se submeter ao modelo opressor imposto pelo sistema. Uma criança que não desenvolveu o pensamento crítico, ou mesmo um adulto na mesma condição, não percebe tal peculiaridade, deixando-se cegar pelas luzes da imaginação, sem ater-se ao âmago da história e isso passa a influenciá-la mesmo que inconscientemente.

O uso de estatísticas também demonstra uma forma clara de manipulação muito usada em textos midiáticos. Por exemplo: notifica-se a população que a educação melhorou porque 80% das crianças que entram na escola para cursar o ensino fundamental passam por todas as séries e se formam no tempo correto (esperado). A porcentagem é comparada com os últimos 10 anos e se conclui que a melhora do índice foi de 200% e, portanto, uma vitória. A exploração de tal notícia (totalmente fictícia para exemplificação neste trabalho) pode transmitir um grande impacto para a população por apresentar grande diferença estatística. Porém, ao avaliar criticamente a matéria e os índices de análise, poderia se chegar ao conhecimento de que o sistema de ensino mudou e que as avaliações estão muito inferiores, possibilitando que os alunos passem para séries posteriores sem terem atingido as notas mínimas necessárias, ou ainda que o número de ingressos ao ensino foi 300 vezes menor. O acesso a tais premissas não expostas nos argumentos da notícia vinculada determinaria portanto uma conclusão negativa sobre ela, evitando a manipulação de uma imagem falsa sobre a melhora exponencial da educação.

Como a biblioteca se insere nesse contexto? Por meio da mediação da informação. Milanesi lembra que:

É preciso pensar que o fundamental não é a informação em si, mas o conflito que traz. [...] o fundamental não é o conteúdo, a carga ideológica, mas a força dos antagonismos em choque.

Só através desses embates é que se torna possível estruturar um discurso que num instante pode ser assumido como a verdade rigorosamente dentro da lógica, mas que, ainda, pode e deve ser aperfeiçoado. (1986, p. 25).

Não há, portanto, uma verdade absoluta que deva ser transmitida, há sim uma verdade que pode ser assumida logicamente como tal, porém passível de aperfeiçoamento. Assim, a biblioteca,

Como um centro de informação, [...] por definição será um instrumento de desordem. Isso, desde que não exista um filtro que censure a informação que contradiga a ordem. A biblioteca tendo em seu acervo múltiplos discursos que se desdobram ao infinito não dá uma direção, mas propõe alguns caminhos, deixando ao indivíduo a tarefa de avaliar e decidir. (MILANESI, 1986, p. 25).

Esse papel de desordem é extremamente importante, principalmente porque, conforme salientado ainda por Milanese, “[...] as forças sociais atuantes, como os veículos de comunicação e a escola, são essencialmente ordeiras” e que ao assumir um papel de luta contra tal ordenação, a biblioteca “pode alimentar permanentemente as contradições e, com isso, suprir os indivíduos de estímulos para re-ver, re-pensar, re-avaliar a ordem existente”. (MILANESI, 1986, p. 27-28).

Mas estaria a biblioteca ciente desse papel? Ou estaria apenas reproduzindo esse papel atuante das forças sociais? É necessário buscar essa criticidade a fim de atingir uma racionalidade construtiva, esclarecida por Morin:

[...] começamos a tornar-nos verdadeiramente racionais quando reconhecemos a racionalização até em nossa racionalidade e reconhecemos os próprios mitos, entre os quais o mito da nossa razão todo-poderosa e do progresso garantido.

[...] a verdadeira racionalidade não é apenas teórica, apenas crítica, mas também autocrítica. (2011, p. 23).

Portanto, o atingir de um nível racional e consciente, não só torna o Ser crítico, mas também autocrítico, ressaltando o poder de se repensar como indivíduo que leva em si marcas de uma sociedade opressora. Do mesmo modo, uma instituição que trabalha com a mediação da informação deve

também se cobrar de tal autocrítica, reavaliando os serviços prestados para saber se estes não caíram nas armadilhas do sistema e se tornaram reprodutores de um discurso opressor, compartilhando informação que, maquiadas, se constroem como instrumentos da opressão em massa.

Tal comprometimento com a sociedade deve ser visto como primordial pelos profissionais da Ciência da Informação, sendo sua responsabilidade se autocriticar para racionalmente encontrar formas de contribuir para a libertação da sociedade em geral. A Ciência não se vê isenta de sua responsabilidade em mostrar responsividade aos indivíduos a que serve, e esta é uma das formas de atingir tal propósito.

3 MEDIAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO

A mediação da informação, em linhas gerais, embora não possua expressivos estudos, aparece em diferentes abordagens dependendo da área de pesquisa que passa a vincular. Há o uso recorrente do termo nas áreas de Comunicação, Educação, Filosofia, Direito, Ciência da Informação, entre outras.

Historicamente, principalmente no âmbito de negociações e resoluções de conflitos, o aparecimento da técnica da mediação “remonta às primeiras sociedades existentes e se encontra como uma das primeiras formas hábeis de resolver os conflitos, muito antes do surgimento do Estado como um ente politicamente organizado e monopolizador da tutela jurisdicional” (SPENGLER, 2010, p. 17), sendo que “sua existência remonta aos idos de 3000 a.C., na Grécia, bem como no Egito, Kheta, Assíria e Babilônia, nos casos entre as Cidades-Estados” (CACHAPUZ, 2003, p. 24 *apud* SPENGLER, 2010, p. 17).

Na área da CI, os estudos em mediação da informação datam de pesquisas iniciadas a partir do ano 2000, com destaque para os projetos desenvolvidos na Universidade Estadual de Londrina que, desde 2002, desenvolve trabalhos no Grupo de Pesquisa **Interfaces: Informação e Conhecimento**, sob coordenação do professor doutor Oswaldo Francisco de Almeida Júnior. Os projetos já desenvolvidos pelo grupo são: “A Mediação da Informação: norteadora do fazer bibliotecário”; “Mediação da Informação e Múltiplas Linguagens”; e “A Mediação da Informação e a Leitura Informacional”. Atualmente o grupo segue sob a coordenação da professora doutora Sueli Bortolin, com o projeto “Ética, mediação e apropriação na Ciência da Informação”. (BORTOLIN, 2013, não paginado).

Por meio de um estudo bibliométrico simplificado, foi possível encontrar as seguintes ocorrências de pesquisas (com foco na mediação) publicadas em periódicos:

Tabela 1 – Estudo Bibliométrico Simplificado – Portal Capes.

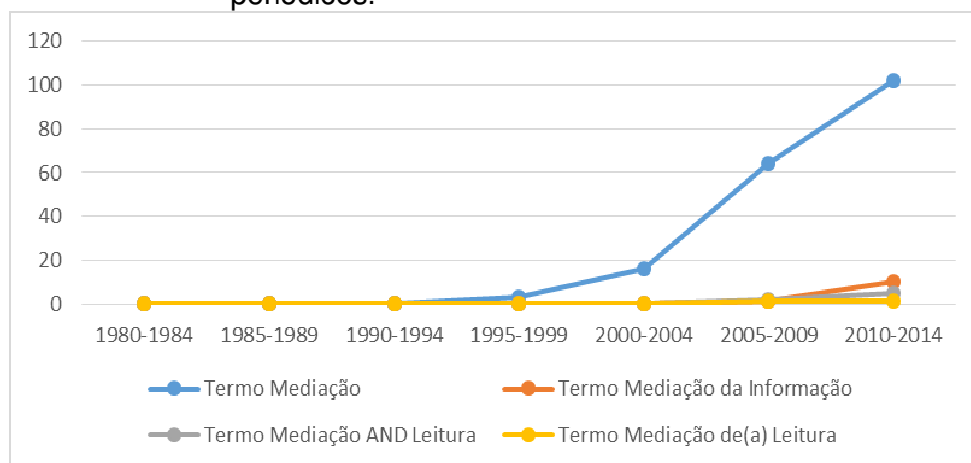
Período	Termo			
	Mediação	Mediação da Informação	Mediação AND Leitura	Mediação de(a) Leitura
1980-1984	0	0	0	0
1985-1989	0	0	0	0
1990-1994	0	0	0	0
1995-1999	3	0	0	0
2000-2004	16	0	0	0
2005-2009	64	1	2	1
2010-2014	102	10	5	1

Fonte: Portal Capes (2014).

A busca foi realizada no Portal de Periódicos Capes¹, com as especificações: “Busca por Assunto”, em “Qualquer Idioma”, e “Periódicos”. Os termos compostos “Mediação da Informação” e “Mediação de(a) Leitura” foram buscados como “termo exato”.

A pesquisa foi realizada com todos os termos em intervalos retroativos de 5 anos a partir do ano de 2014 e tendo como ano final 1980. Não foram determinados filtros por área do conhecimento, portanto as ocorrências são variadas.

A partir dos números obtidos, observa-se o gráfico:

Gráfico 1 – Crescimento das publicações sobre mediação em periódicos.

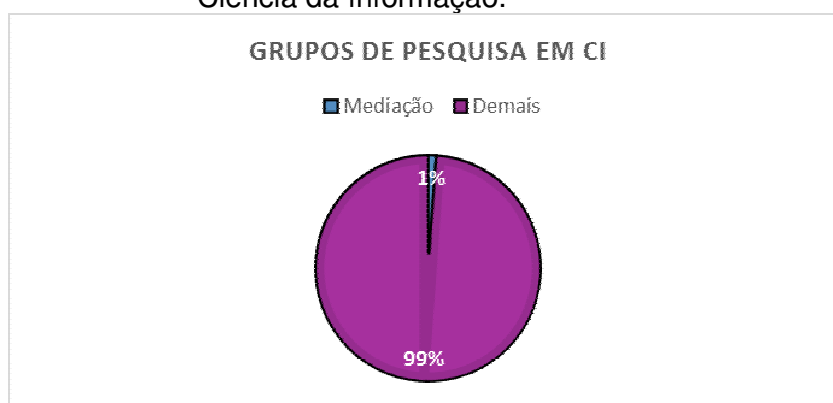
Fonte: Portal Capes (2014).

¹ Disponível no endereço eletrônico: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Busca realizada em 5 de Fevereiro de 2015.

Conforme exposto no Gráfico 1, os últimos 10 anos trazem novos estudos no âmbito da mediação, porém especificamente no campo da mediação da informação, esse crescimento não se mostra condizente com o aumento do uso do termo.

Em Grupos de Pesquisas, após a realização de buscas no diretório do CNPq², identificou-se que dos 174 grupos cadastrados na área da Ciência da Informação, 2 relacionam-se com a Mediação. O gráfico 2 ilustra essa divisão:

Gráfico 2 – Grupos de Pesquisas em Mediação dentro da Ciência da Informação.



Fonte: Diretório de Grupos de Pesquisa – CNPq (2015).

Pesquisa em mediação ocupam, como se pode observar, 1% do total de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq dentro da CI. Ressalta-se também que, dos 2 grupos que trabalham com a mediação, 1 apresenta diretamente o termo Mediação da Informação.

Com relação as diferentes significações atribuídas ao termo mediação, o quadro 2 figura as principais ideias e termos encontrados em referência ao conceito:

² Disponível no endereço eletrônico: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Busca realizada em 18 de Fevereiro de 2015.

Quadro 2 – Termos associados ao conceito de mediação.

M E D I A Ç Ã O	Termos	Expressões/proposições
	Articulação (1)	"estar no meio de" (1)
	Conciliação (2)	"conciliar as partes" (2)
	Ligação (1)	"ato ou efeito de mediar" (1)
	Interação (1)	"organizar as relações dos elementos" (1)
	Intercessão (2)	"restabelecer os laços de sociabilidade" (2)
	Intersecção (1)	
	Interferência (3)	"interferência de um terceiro" (6)
	Intervenção (3)	"fornecer a apropriação singular" (1)
		"transformar uma situação atual" (3)
	Interlocução (3)	"garantir a comunicação e a vida social" (3)
	Interposição (2)	"observar confrontos" (2)
	Representação (5)	"representar alguma coisa para alguém" (5)

Fonte: Santos Neto (2014, p. 61).

A primeira coluna apresenta possíveis termos ligados à mediação, enquanto a segunda coluna traz as expressões ligadas a tais termos, a fim de exemplificar o sentido dado. Em ambos os casos os números entre parênteses representam a frequência encontrada durante a pesquisa realizada por Santos Neto (2014).

O termo **representação** e **interferência/intervenção** demonstram destaque, seguidos de expressões ligadas a **representação de algo para alguém** e da **interferência de um terceiro**. O autor supracitado conclui que

[...] A mediação, além de estabelecer relações de conciliação e de resolução de conflitos, também atua como elemento fundamental para a comunicação, possibilitando que as pessoas criem laços de socialização e convívio. A mediação requer diálogo e intersubjetividade, supõe que uma determinada situação ou condição passe por uma modificação e transformação. (SANTOS NETO, 2014, p. 62).

Vê-se, independente do termo ou ideia, que a mediação assume uma relação tríplice, na qual se observa a existência de um sujeito principal (que será o receptor do ato de mediar) e um

problema/exigência/necessidade/conflito/desejo (dependendo do contexto envolvido), aliados a um terceiro elemento (que figuraria o mediador).

Também, Bortolin (2010, p. 119) afirma que após analisar tecnicamente trabalhos publicados na CI sobre diferentes abordagens da mediação,

foi possível perceber que ao usarem este termo os autores tiveram enfoques diferenciados, pois têm concepções diferentes da mediação, sendo ela: processo discursivo, antecipação de desejos, diálogo e interação comunicacional, fluxo de eventos, possibilidade de acesso à informação, solução de conflitos, dispositivo ou instrumento de construção de conhecimento e espaço de aprendizagem, entre outras.

Embora a estrutura tríplice na mediação seja recorrente, ela não se mantém fixa, nem em conceitos nem em sujeitos, o que resulta na variação de termos que, embora aparentemente similares, muitas vezes demonstram contrariedade em concepções de atuação e posicionamento, como é o caso entre **intervenção** e **interposição**, apresentados no quadro 1.

No que tange a mediação da informação propriamente, entre a demonstração de algumas divergências com relação ao seu significado, ressalta-se a abordagem da mediação como a ponte existente entre o receptor e emissor de uma informação. Têm-se o exemplo de tal conceituação:

O papel do bibliotecário no processo de transferência da informação representa a **ponte** entre a informação e a pessoa que dela necessita, para tanto, é preciso que ele saiba adquirir, tratar, avaliar e disseminar os muitos suportes informacionais existentes. (MAIA *et al.*, 2011, grifo nosso).

Na demonstrada intenção de expor a necessidade de adquirir-se habilidades em relação aos identificados como “diferentes suportes informacionais”, os autores citados demonstram que há a possibilidade de “transferência de informação”, concepção considerada neste estudo como vaga por sua característica essencialmente estática, ignorando a própria natureza humana e seu processo cognitivo, que demonstram-se passíveis de infinitas variáveis durante seu desenvolvimento.

Almeida Júnior (2009b, p. 92) esclarece que essa posição estática mostra-se inapropriada por partir da concepção de que essa ponte “leva

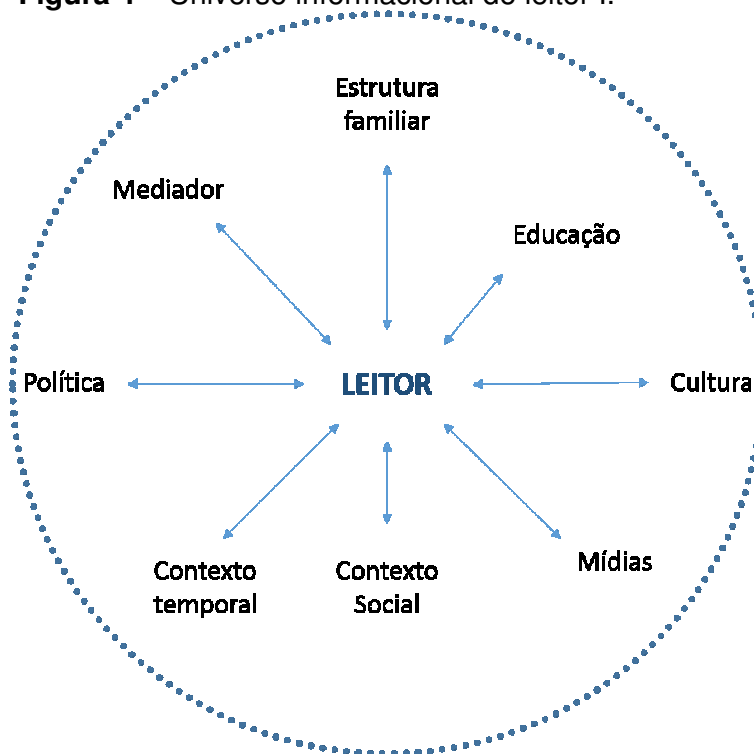
alguma coisa de um ponto a outro ponto, sendo estes predeterminados e fixos, e sem interferir no trajeto, no modo de caminhar e no final do percurso”.

Tal simplicidade de transposição da informação mostra-se, portanto, errônea, desconsiderando peculiaridades cognitivas e físicas únicas e inconsistentes, pois a imperfeição humana carrega durante todo o processo de aprendizado e evolução suas limitações e nuances que não deveriam ser ignoradas, conforme exposto também por Pieruccini: “Tudo se passa como se a construção do conhecimento acontecesse natural e espontaneamente, sem implicar aprendizagens complexas e múltiplas para que se realize”. (2007, sem paginação).

Apresenta-se neste contexto, portanto, uma abordagem da mediação da informação ancorada na autonomia do receptor, na qual o indivíduo interage de forma construtiva com as informações a que tem acesso, considerando-se a abrangência da construção do conhecimento humano. Vê-se a perspectiva de apropriação como algo essencialmente intrínseco a um processo complexo, que recebe influência direta do meio histórico-social em que os envolvidos encontram-se inseridos. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009b).

O uso do termo “construtivo”, nesse contexto, ressalta a qualidade de influência, todavia, sem a intenção de determiná-la como positiva ou negativa, ou seja, a referida interação pode ocorrer tanto de forma positiva quanto negativa, sendo a segunda no sentido de negação ou repulsa do receptor.

A figura 4 ilustra uma possível relação estabelecida entre um leitor e seu mundo informacional. Ressalta-se que o termo **mediador** utilizado ilustra a posição do **profissional mediador da informação**, e não a mediação em seu conceito amplo.

Figura 4 – Universo informacional do leitor I.

Fonte: Elaborado pela autora.

A figura demonstra não só alguns fatores que são impactantes na formação de um leitor, mas também que a relação que se estabelece com os fatores é recíproca (o leitor influencia o meio, assim como é influenciado por ele), bem como que são complementares (dentro do universo geral representado pelo círculo), mas também independentes em representatividade, observado pela proximidade ou distanciamento em relação ao leitor. A relação foi exemplificada com o uso de setas. A escolha do formato circular na representação do universo informacional demonstra não uma relação de independência de seu exterior, mas apenas ilustra que a análise figura um caso específico (fictício), sendo que as linhas tracejadas visam ressaltar que o leitor ao centro não se encontra independente do exterior de seu universo.

Como o mundo informacional é completamente pessoal, a figura acima demonstra apenas alguns fatores genéricos que costumam fazer parte dele, o que não significa que este modelo seja estático, muito menos exaustivo.

Ateve-se a manter o leitor no centro da figura, visto ser ele o principal foco do estudo como impactado-impactante desse relacionamento que se

tentou explorar. Quanto mais próximo do leitor, mais estreita a relação exercida entre o fator (mediador, estrutura familiar, mídia etc.) e o leitor propriamente.

A escolha do termo **leitor** ao contrário de outras denominações como “usuário”, “cliente”, entre outros, foi feita pela assumida concepção da relação do indivíduo como um ser leitor constante no mundo, tendo a leitura sempre em sua concepção ampla, perpassando por aspectos escritos, sensitivos, de oralidade, de imagem, e todos os demais possíveis. O indivíduo, portanto, lê o mundo e a vida, consciente ou inconscientemente e, por isso, optou-se por manter tal denominação em foco.

Nesse modelo, embora ainda em um perceptível distanciamento, apresenta-se uma boa relação entre leitor e fatores que compõem seu universo, principalmente pela característica de influência recíproca entre fatores/leitor (figurado nas setas): o fator influencia o leitor, porém também é influenciado por ele, demonstrando que o leitor assume uma postura ativa, ainda que distante e não muito expressiva (figurado por uma linha fina e relativamente distante do núcleo, constituído pelo fator leitor).

Ressalta-se, porém, que essa relação pode, e normalmente ocorre, de forma diferente, estabelecendo um cenário no qual o leitor apenas recebe a influência de determinados fatores, conforme representado na figura 5:

Figura 5 – Universo informacional do leitor II.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferentemente da figura 4, na figura 5 os fatores **Mídias**, **Educação**, **Cultura** e **Mediador**, estabelecem uma cadeia de impacto de única via: eles influenciam o leitor sem receber influência efetiva deste. Nesse modelo, a presença do mediador ilustra a mediação como ponte – a “informação é dada”, e o mesmo acontece com o contato estabelecido com as mídias e a cultura (exemplificado por setas que não recebem influência do leitor).

Na figura 5 pode-se observar, também, que a relação simples, sem expressão de resposta atuante do leitor, não determina uma posição generalizada, visto que o mesmo possui uma relação de reciprocidade com os demais fatores (estrutura familiar, contextos social e temporal e política).

O mediador da informação aparece em ambas as figuras (4 e 5), como um dos fatores de impacto, sendo que sua pretensão então precisa (ou deveria) ser aproximar-se do leitor, a fim de entender melhor o relacionamento que este possui com outros fatores de seu universo. Essa ação pode ocasionar, no caso da figura 4, uma posição mais aproximada de todos os fatores de seu universo, incluindo também novos fatores e, no caso da figura 5, o estabelecer da citada relação recíproca inexistente em determinados fatores

(Mídias, Cultura, Educação e Mediador).

Convém destacar que não existe universo informacional vazio, pois desde o nascimento, o ser humano encontra-se inserido em sociedade, fazendo parte dela mesmo que não continue presente fisicamente em seu contexto original. Constitui-se uma memória infinda do indivíduo como ser social, conforme Halbwachs destaca:

[...] ele esteve sozinho apenas em aparência, pois, mesmo nesse intervalo, seus pensamentos e seus atos se explicam por sua natureza de ser social e porque ele não deixou sequer por um instante de estar encerrado em alguma sociedade. (1990, p. 42.).

Assim, na construção de sua memória, não há possibilidade de anular o fato de que o Ser encontra-se sempre inserido em um coletivo, em uma determinada sociedade, essa memória é componente base da construção do universo informacional impresso na mente de forma única. No círculo das figuras 4 e 5, a inclusão dos fatores cultura, educação, contexto social, contexto temporal, estrutura familiar e política visam figurar essa abordagem.

De forma prática e tendo foco no contexto cultural, Davallon esclarece que a atuação mediadora

[...] visa fazer aceder um público a obras (ou saberes) e a sua acção consiste em construir uma interface entre esses dois universos estranhos um ao outro (o do público e o, digamos, do objecto cultural) com o fim precisamente de permitir uma apropriação do segundo pelo primeiro. Mas, na prática, ela não deixa de cobrir coisas tão diversas como a prática profissional dos mediadores (de museu ou de património, por exemplo); uma forma de acção cultural por oposição à animação cultural; a construção de uma relação com a arte; produtos destinados a apresentar ou a explicar a arte ao público; etc. (2007, p. 4).

Ou seja, busca-se a apropriação, mas cobrindo todas as abrangências que essa mediação pode utilizar durante o processo de mediação: práticas profissionais, ações culturais, materiais etc.

Almeida Júnior (2007, p. 9), apresenta a mediação como:

[...] toda ação de interferência – realizada pelo profissional da informação –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente;

singular ou plural; individual ou coletiva; que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional.

É possível observar que a mediação assume pluralidades expressivas, imbricadas em todo fazer do profissional da informação. O ressaltar da necessidade de envolvimento profissional faz transparecer também a necessidade da mediação ser executada de forma consciente e por pessoas capacitadas, a fim de ser usada por esses profissionais de forma coerente e eficaz.

Estaria a área da Ciência da Informação consciente desse processo? Historicamente, a Ciência da Informação não possui um reconhecimento adequado de sua atuação como mediadora, mas ainda remonta sua atuação e abrangência no conceito usual de disseminação, conceito esse que implicaria a simples disponibilização de material, anulando o diálogo exposto na mediação, bem como anulando também a mediação que ocorre sem a presença física do mediador. (ALMEIDA JÚNIOR; BORTOLIN, 2008)

Há necessidade, portanto, de um reconhecimento do profissional da informação como agente mediador, bem como dos impactos que uma postura atuante pode resultar e, acima de tudo, da conceituação clara dos aspectos reais envolvidos na mediação adequada, e não na simples “ponte mediadora”. Esse reconhecer é o primeiro passo para o início de pesquisas e o desenvolvimento de técnicas e habilidades próprias de um mediador, muitas das quais já possam até ter sido apreendidas, mas que passam a ser esquecidas – consciente ou inconscientemente – a partir do momento em que se ignora sua importância.

Têm-se como uma das principais características da mediação o envolvimento de um terceiro elemento (o mediador em sua postura atuante, não neutra), assim como um movimento construtivo entre emissor/receptor, livro/leitor e/ou mundo/ser num diálogo construtivo, não excludente ou estático.

Almeida Júnior e Bortolin ressaltam outro interessante aspecto da mediação:

A mediação está presente, de maneira não explicitada, na seleção, na escolha dos materiais que farão parte do acervo da biblioteca, em todo o trabalho de processamento técnico, nas

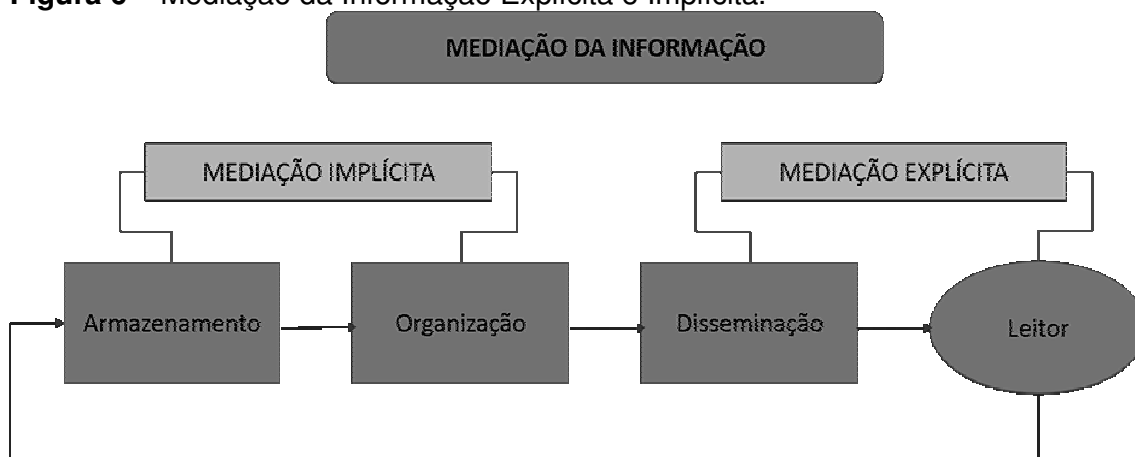
atividades de desenvolvimento de coleções e, também, no serviço de referência e informação. Presente em todas essas ações, a mediação faz parte do próprio objeto da área de informação. [...] Nessa perspectiva, a mediação da informação pode ser dividida em: explícita e implícita. A primeira dá-se nas atividades fins dos equipamentos informacionais, principalmente no chamado Serviço de Informação e Referência (preferimos essa expressão no lugar da comumente empregada, Serviço de Referência e Informação, buscando privilegiar a palavra Informação). A outra, mediação implícita ocorre nas atividades meio, como a aquisição, o processamento técnico, etc. (2008, p. 6-7).

Nota-se que o ato de mediar não é restrito, mas, pelo contrário, permeia todas as atividades e ações de um ambiente informacional e, por isso, há a proposta de divisão da mediação entre explícita e implícita, que seriam determinadas por características de acesso ao mediador e/ou seu trabalho.

É possível, portanto, mediar implicitamente, sem o contato direto com os usuários. Essa mediação implícita, indireta por assim dizer, exige uma habilidade em que o mediador demonstre características de pró-atividade frente ao seu público, procurando o conhecer para poder atingir seu objetivo de mediação.

O esquema a seguir (figura 6) ilustra como a mediação categoriza-se no âmbito prático de atuação em um ambiente mediador:

Figura 6 – Mediação da Informação Explícita e Implícita.



Fonte: Adaptado de Almeida Júnior (2013, não paginado).

No esquema, nota-se que o fator **leitor** impacta em todas as fases, estando presente no fim do esquema, porém retroalimentando-o logo em seu

início, num processo complexo e infindo. As mediações implícitas e explícitas podem ser vistas claramente nos momentos em que serão utilizadas, sendo a primeira focada no **armazenamento** e **organização**, e a segunda durante a **disseminação** e no contato direto com o **leitor**. Todos os aspectos estão hierarquicamente direcionados abaixo do seu norte principal: a **mediação da informação**.

Convém ressaltar que por sua característica geralmente distante fisicamente do usuário, a mediação implícita sempre o considera e demonstra um valor tão expressivo quanto da mediação explícita, servindo, inclusive, de pilar para a execução desta última.

Ambas complementam-se a partir do momento que são utilizadas consciente e amplamente, chegando a caracterizar um ambiente como mediador de informação de sua plenitude – desde seu planejamento e estruturação, até os serviços e atividades executadas.

Finalizando este tópico, apresenta-se a revisão do conceito de mediação, proposta por Almeida Júnior:

Toda ação de interferência – realizada **em um processo**, por um profissional da informação e **na ambiência de equipamentos informacionais** -, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; **visando** a apropriação de informação que satisfaça, **parcialmente e de maneira momentânea**, uma necessidade informacional, **gerando conflitos e novas necessidades informacionais**. (2014, não paginado, grifo nosso).

Os destaques na citação foram feitos visando ressaltar os pontos alterados em relação ao conceito proposto anteriormente, supracitado nas páginas 42 e 43 deste trabalho, na citação direta *Almeida Júnior (2007, p. 9)*.

A nova estruturação do conceito apresenta uma ampliação da explicação dos fatores relacionados à realização do processo de mediação, ressaltando o fazer mediador dentro de um **processo** e na **ambiência de equipamentos informacionais**. Tem-se a troca da expressão “que propicia a apropriação” para “visando a apropriação”, destacando assim a clareza com respeito à impossibilidade de assegurar-se o ato de apropriar-se da informação. Foram incluídos os termos “parcialmente” e “de maneira momentânea” em relação à satisfação de necessidades informacionais, em

contraposição ao termo “pleno” utilizado anteriormente e conclui-se com a inserção da discussão “gerando conflitos e novas necessidades informacionais”.

Destaca-se essa última inclusão – “gerando conflitos e novas necessidades informacionais”, tendo esta afirmação como ponto alto da reformulação deste conceito, clarificando que a informação não é mediada assumindo-se a postura de dirimir dúvidas ou eliminar incertezas, mas na perspectiva de que ao apropriar-se de novas informações, essa exigirá “a reconstrução do conhecimento na medida em que destrói certezas”. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009b, p. 97).

Essa perspectiva ampla e de um sistema complexo e ininterrupto, em que o mediador medeia uma informação que visa ocasionar não respostas, mas novas dúvidas, gerando novas necessidades e assim, resultando em novas mediações, foi o adotado neste trabalho e será a base para as posteriores discussões.

3.1 APROPRIAÇÃO DA INFORMAÇÃO

A mediação da informação demonstra uma preocupação especial com a apropriação da informação. Porém, primeiramente questiona-se: o que é informação?

O *Glossário de termos técnicos em Ciência da Informação* apresenta a seguinte definição para o termo **informação**:

[...] reunião de dados em uma forma compreensível capaz de comunicação. O Conteúdo pode aparecer em qualquer formato - escrito ou impresso no papel, fornecido em bancos de dados eletrônicos, reunidos na Internet, etc. – pode aparecer até no conhecimento pessoal de uma organização. [...]. A Gerência de Conhecimento e Gerência de Conteúdos são recentes manifestações da extensão do valor e o poder da informação. (INFORMAÇÃO, 2010, p. 24).

De acordo com essa definição, a informação parte de uma “reunião de dados” e necessita apresentar uma forma compreensível, passível de comunicação, e independente de materialidade – já que é sinalizado que esta pode ser encontrada “até no conhecimento pessoal de uma organização”.

Ramos (2008) salienta que a informação tem demonstrado uma posição de centralidade no mundo contemporâneo, servindo de base para que cada setor da sociedade se organize e possa definir suas estratégias de ação, tendo sua posse como sinônimo de poder. O autor a define como um “bem desejável” e cada vez mais adquirível, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, e se refere ao acesso à informação como “indispensável” em todos os segmentos do mundo, sendo um forte impulsionador para o desenvolvimento da cidadania, produção cultural e artística e de processos de inclusão social.

A informação passou a caracterizar-se como uma das maiores riquezas, o chamado “capital intelectual”. As diversas organizações existentes passaram a reconhecer a importância das informações e assim focam cada vez mais na questão do compartilhamento informacional, a fim de contribuir para o crescimento de seu capital intelectual. (BENÍTEZ; BONMANN, 2002).

Qual então é a diferença entre dado e informação? *Dados* são facilmente capturados, comunicados e armazenados por serem fragmentados e possuírem uma estrutura simples, já a *informação* exige uma **análise**, um **contexto**, que só pode ser gerado após uma **intervenção humana**, e é esta intervenção sua principal complexidade. (DAVENPORT, 1998, p. 19).

Na definição de informação, também, assume-se a existência do conceito de conhecimento – em que a informação é usada para a construção dele. Tem-se, assim, o tripé que causa constantes (e antigas) discussões dentro da Ciência da Informação e que Davenport tenta clarificar na tabela 2, que visa diferenciar os três termos – Dado, Informação e Conhecimento:

Tabela 2 – Dados, Informação e Conhecimento.

Dados	Informação	Conhecimento
Simple observações sobre o estado do mundo Facilmente estruturado • Facilmente obtido por máquinas • Frequentemente quantificado • Facilmente transferível	Dados dotados de relevância e propósito • Requer unidade de análise • Exige consenso em relação ao significado • Exige necessariamente a mediação humana	Informação valiosa da mente humana Inclui reflexão, síntese, contexto • De difícil estruturação • De difícil captura em máquinas • Frequentemente tácito • De difícil transferência

Fonte: Davenport (1998, p. 18).

A definição dos três termos dificilmente esgota-se, até porque, conforme salientado por Davenport, as conexões estabelecidas entre eles são constantes, assumindo processos que os incluem em diferentes proporções.

Sendo a construção do conhecimento foco do capítulo 2 deste trabalho, bem como o relacionamento que se estabelece com a informação durante esse processo, não manter-se-á a discussão com respeito a este aspecto, a fim de evitar redundâncias desnecessárias.

O uso do termo dado, porém, relaciona-se ao fato de que a agregação de valor é completamente dependente do contato que o leitor terá com o que lhe é apresentado, sendo ele quem proverá o *status* de informação. Nesse contexto, o correto seria dizer que se apresenta uma **protoinformação**, um dado passível de agregação de significação para alguém, porém sempre no âmbito da possibilidade, nunca no da determinação.

O termo apropriar-se, por sua vez, pressupõe a posse, o tomar para si. Em um contexto informacional, portanto, apropriar-se de uma informação possui em seu âmago a escolha de um dado como algo passível de significação, de importância, a ponto de ser tomado para si, porém em aspecto intelectual e não físico.

Barreto (1994) salienta que a informação, se assimilada de forma adequada, pode produzir conhecimentos, modificar o “estoque” informacional que se possui e beneficiar o desenvolvimento de um indivíduo e da sociedade (na qual ele está inserido).

As nuances da apropriação da informação devem ser salientadas para que não sejam confundidas com uma apropriação física, como o apropriar-se de um livro. Setzer esclarece:

Informação é uma abstração informal (isto é, não pode ser formalizada através de uma teoria lógica ou matemática), que está na mente de alguém, representando algo significativo para essa pessoa. Note-se que isto não é uma definição, é uma caracterização, porque "**algo**", "**significativo**" e "**alguém**" não estão bem definidos; assumo aqui um entendimento intuitivo (ingênuo) desses termos. (SETZER, 2001, não paginado, grifo nosso).

Observa-se o uso da nomenclatura "abstração informal", ressaltando o fato da inexistência da materialidade durante essa apropriação. Esse ato abstrato é também, conforme já mencionado, individual. Setzer acrescenta:

A informação pode ser propriedade interior de uma pessoa ou ser recebida por ela. No primeiro caso, está em sua esfera mental, podendo originar-se eventualmente em uma percepção interior, como sentir dor. No segundo, pode ou não ser recebida por meio de sua representação simbólica como dados, isto é, sob forma de texto, figuras, som gravado, animação, etc. [...] a representação em si, por exemplo um texto, consiste exclusivamente de dados. Ao ler um texto, uma pessoa pode absorvê-lo como informação, desde que o compreenda. Pode-se associar a recepção de informação por meio de dados à recepção de uma mensagem. Porém, informação pode também ser recebida sem que seja representada por meio de dados mensagens. Por exemplo, em um dia frio, estando-se em um ambiente aquecido, pondo-se o braço para fora da janela obtém-se uma informação – se está fazendo muito ou pouco frio lá fora. Observe-se que essa informação não é representada exteriormente por símbolos, e não pode ser denominada de mensagem. Por outro lado, pode-se ter uma mensagem que não é expressa por dados, como por exemplo um bom berro por meio de um **ruído vocal**: ele pode conter **muita informação, para quem o recebe, mas não contém nenhum dado**. (SETZER, 2001, não paginado, grifo nosso).

O exemplo dado do **ruído vocal** remete à discussão de que a informação é tomada como informação a partir de um contexto abrangente, ou seja, assume esse *status* perpassando pelo universo informacional de cada leitor e, acima de tudo, expõe um exemplo de que a informação pode ser encontrada, por assim dizer, em diferentes fontes além da escrita.

A informação, embora possa iniciar-se a partir de um contato físico/material, não possui materialidade visto que, conforme exposto, ela encontra-se imersa na significação cognitiva, na mente do indivíduo.

Esta (a informação), portanto, não pode ser usada (no sentido literal da palavra), já que não demonstra características de expressão externas. Portanto, um indivíduo não transmite informações porque o que é informação para ele não é, necessariamente, informação para o outro. Dizer que se transmite informação é assumir uma posição arbitrária de que o saber é transferido e é imutável.

Almeida Júnior alerta para um dos aspectos mais importantes nesse âmbito: “A apropriação da informação, que fique claro, pressupõe uma alteração, uma transformação, uma modificação do conhecimento, sendo assim uma ação de produção e não meramente de consumo”. (2007, não paginado).

Portanto, no “tomar para si” citado no início deste capítulo, é imprescindível que exista a posição ativa do ser que se apropria de algo. Não existe transferência, pois não existe sujeito passivo, o sujeito assume uma posição analítica e crítica, sendo ele mesmo um signo de um mundo passível de significados, porém não condicionado a significar.

Faraco (2009, p. 49) explica que: “Todas as nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem semioticamente mediadas. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações.”

Os signos semióticos estão imersos e são a imersão do mundo (em sua plenitude existencial e representativa) e o mesmo signo, portanto, apresenta diferentes refrações (ou interpretações).

Peirce esclarece:

Um Signo é tudo aquilo que está relacionado com uma Segunda coisa, seu Objeto, com respeito a uma Qualidade, de modo a trazer uma Terceira coisa, seu Interpretante, para uma relação com o mesmo Objeto, e de modo tal a trazer uma Quarta para uma relação com aquele Objeto na mesma forma, *ad infinitum*. (PEIRCE, 2005, p. 28).

Portanto, visto que o próprio ser humano estabelece na natureza relações com outros seres, ele mesmo faz-se um signo imerso nesse relacionar infinito apresentado por Peirce, relacionando-se com novas representações e alterando assim sua própria representação.

Faraco (2009, p. 50-51), ainda salienta que

[...] os signos não apenas **refletem** o mundo (não são apenas um decalque do mundo); os signos também (e principalmente) **refratam** o mundo.

No processo de referenciação, realizam-se, portanto, duas operações simultâneas nos signos: eles **refletem e refratam** o mundo. Quer dizer: com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E **refratar** significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (**refrações**) desse mundo.

O mesmo signo, portanto, apresenta diferentes refrações, ou interpretações. Peirce apresenta também a natureza dos objetos na semiótica: esses se dividem em Objetos Dinâmico e Imediato. O objeto dinâmico seria o “real” objeto representado pelo signo, e o imediato a “forma” dessa apresentação da realidade. Santaella (2002, p. 15) esclarece que o termo imediato é adequado porque “só temos acesso ao objeto dinâmico através do imediato, pois, na sua função mediadora, é sempre o signo que nos coloca em contato com tudo aquilo que costumamos chamar de realidade”.

Como o objeto imediato é uma apresentação do dinâmico, pode-se dizer que ele não esgota sua existência e assim, a necessidade desse esgotamento da realidade, da exposição clara das coisas, resulta no percorrer inúmeras vezes na busca da compreensão dos objetos dinâmicos do mundo e universo. Pode-se concluir, porquanto, que o objeto imediato é uma forma de mediação do objeto dinâmico, visto que apresenta como sua principal característica a intenção de ocasionar a apropriação de uma realidade súnica significativa.

Partindo dessa concepção de signo, objetos e relações, Peirce apresenta uma análise semiótica trazendo como base suas três categorias fenomenológicas: Primeiridade, Secundidade e Terceiridade, que são

apresentadas por Monteiro (2006, p. 47) com conceitos chave, na tentativa de resumir o processo cognitivo do indivíduo: “a primeiridade se expressa pela qualidade de sentimento, a secundidade pela reação percebida pela sensação e a terceiridade pela mediação necessária da palavra para representar os conceitos ou idéias”.

Tem-se a primeiridade como o relacionar-se de forma inconsciente com o mundo dos signos, a secundidade como a identificação, reconhecimento deste e a terceiridade como a imersão em seus amplos significados.

Pode-se assumir nesse contexto que a apropriação da informação encontra-se expressamente na categoria de terceiridade, havendo não apenas um contato com signos (sejam eles dados ou não), nem mesmo o seu mero reconhecimento (pois o reconhecimento de um texto como tal, por exemplo, não implica significação atribuída), mas sim um reconhecer, um agregar valor, um contextualizar intelectualmente de algo.

Ressalta-se ainda, no âmbito semiótico da apropriação da informação, que o contato frequente com objetos imediatos em sua apresentação da realidade (do objeto dinâmico) interfere consideravelmente na relação e na forma de apropriação.

Quem apenas teve um contato imediato com determinado objeto não possui a mesma relação de significação que alguém que possui um relacionar com o objeto dinâmico. Uma fumaça, por exemplo, pode ter um aspecto de informação para todas as pessoas enquanto sinal de perigo, porém nem todas as pessoas se apropriarão de aspectos sobre a diferença entre as fumaças – o que pode ser uma informação vital (de total destaque no mundo informacional) para um bombeiro, que possui acesso recorrente a esse objeto dinâmico.

Esses pontos assumem as diferenças entre **"algo"**, **"significativo"** e **"alguém"**, mencionados intuitivamente por Setzer (2001), como fatores determinantes do termo informação como abstração informacional que possui representação significativa na mente de determinada pessoa.

Focando-se na leitura, Almeida Júnior ilustra:

[...] o acervo da vida de cada leitor interfere e determina os significados das palavras, impõe uma leitura diferenciada.
[...] Não há batalha silenciosa. Quando leio, luto com as idéias, com os pensamentos. Discuto com o ausente e, muitas vezes,

desconhecido autor. Apresento meus argumentos para mim mesmo e me alço em juiz das verdades que resultam desse confronto. (2009a, p. 11-12).

Quando o leitor lê “em batalha”, em atuação com o lido, conforme exposto, é que se chega a um resultado. A analogia a uma batalha é interessante e pode ser ainda mais explorada.

Quando em luta: há um propósito (que pode não ser claro ou genuíno, mas há a perspectiva de um); algo se ganha/perde (que não depende de materialidade para agregação de valor); batalhas são recorrentes em guerra; e nem todas as batalhas são aceitas.

No âmbito da apropriação pode-se expor: o viver é o propósito que permeia a busca de significação; o que gera apropriação resulta em ganhos e perdas – a ampliação do conhecimento gera felicidade e descontentamento simultaneamente, já que o resultado é sempre novas lacunas que se abrem com a ampliação de horizontes cognitivos; essas lacunas tornam as batalhas recorrentes, numa guerra infinda, já que o próprio ser humano é infindo; quando estagnado na concepção de vida, as batalhas por conhecimento se tornam desnecessárias e/ou se algum dado não faz parte de seus propósitos ou anseios, muitas vezes acaba por passar despercebido, perdida na primeiridade.

Lembrando que a apropriação da informação ocorre em diferentes graus, pode ser consciente ou inconsciente, demandar esforço ou não, e que resulta na incorporação da informação à vida do leitor, expressando diversas maneiras de ler. (GUARALDO, 2013, p. 202).

A apropriação da informação, porquanto, é uma atividade cognitiva intrínseca ao ser, que parte do relacionamento que o ser humano estabelece com seu meio, uma vez que, tendo acesso a dados, passa a atribuir significação, utilizando-os para clarificar dúvidas pontuais, criando novas e amplificadas discussões mentais que acabam gerando a necessidade de busca por novas informações.

O apropriar-se assume então um caráter infindo visto que ao ampliar a significação que se possui em determinado assunto ou aspecto, abre-se novas possibilidades de interação e exploração, como se a apropriação fosse o

alimento do conhecimento em toda sua infinda capacidade de desenvolvimento.

4 LEITURA E MEDIAÇÃO DE LEITURA

Antes de adentrar a discussão acerca da leitura, apresenta-se a explicação desta pelo poeta Ricardo Azevedo:

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:

vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar; [...]

vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pelo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça; [...] (AZEVEDO, 1999).

Nota-se no trecho acima, dentre rimas e métricas, a pureza do conceito exposto pelo autor. Ele inicia o texto deixando evidente que a decodificação de palavras não contempla a complexidade da leitura, e segue dando exemplos da abrangência desta, que envolve uma leitura contextual de acontecimentos, uma leitura de vida, e uma leitura de mundo.

Os exemplos expostos por Azevedo partem do cotidiano, como os citados “pelo do cachorro” e “cinza da fumaça”, que estabelecem no texto uma relação com segurança nas menções da necessidade de “socorro” e na previsão de “desgraça”, respectivamente. Essa leitura expressa a inclusão do contexto do mundo dos eventos na construção da significação, na qual os “sinais” podem ser lidos a partir de um aprendizado muitas vezes resultante do próprio envolvimento social, como os ensinamentos passados por gerações familiares.

Com relação ao envolvimento do leitor, Sabino descreve:

Ler é apreender o significado do conjunto dos símbolos decodificados, tentar descobrir o sentido que o autor deu à narrativa e comparar as próprias experiências com as descritas no texto, descobrindo novos conceitos e reformulando os antigos. Tal atitude leva o leitor ao questionamento e à busca de respostas. Ao leitor reflexivo, exige-se uma participação efectiva enquanto sujeito que desenvolve o acto de ler. (2008, p. 2).

Como exposto, a leitura agrega a qualidade de questionamento e, conseqüentemente, de motivação para novas buscas, mostrando-se que ela influencia o desenvolver de uma posição ativa do leitor, assumindo a qualidade de insumo que impulsiona o ato de ler em um movimento de *looping* infinito entre buscas e questionamentos.

Não há, portanto, o preenchimento de lacunas ao se ler, como muitas vezes é ressaltado quando se tem a perspectiva de que a leitura se tornará solução plena por si só. Na realidade observa-se a leitura como uma construção que resulta no reconhecer-se como Ser inacabado, alimentando uma perspectiva infinda de necessidade de crescimento pessoal e de envolvimento com o mundo.

O reconhecer-se como Ser inacabado transforma a possibilidade de vida, sendo este um privilégio que o Ser humano detém, diferente de outras formas viventes, e que pode ser sempre benéfico por resultar no despertar para o entendimento de que este não se faz imutável, estático em um mundo predeterminado, mas passível de transformação, tanto pessoal quanto do meio (FREIRE, 2005).

Ressalta-se que essa busca mencionada anteriormente

[...] não é simplesmente ato de localização e processamento de matéria cuja dimensão simbólica e destinos são indiferentes aos sujeitos e aos contextos de que participam. É, antes, movimento duplo e dinâmico de construção de identidade e de criação de significados para o mundo. (PIERUCCINI, 2007, não paginado).

Vê-se que a busca que se estabelece não se prende a matéria, mas atinge um patamar amplo e dinâmico, pautado na significação. Essa construção de significados para o mundo complementa-se pela continuidade da discussão da autora Sabino (2008), que apresenta a concepção de que a leitura deve

ocorrer também sem a presença de símbolos – uma leitura mental, na qual a pessoa recorre aos seus próprios conhecimentos para estabelecer a chamada “leitura reflexiva”.

Porém, voltando-se à leitura do texto escrito, observa-se que esta pode trazer parâmetros palpáveis por sua característica física, fácil de quantificar e, por isso, inúmeras pesquisas se apegam a este tipo específico de leitura. Passa-se, portanto, a questionar: é possível negar que o processo de leitura reflexiva ou crítica inicia-se nesta fase?

Em resposta, assume-se a postura de que sim, é possível negar tal concepção visto que essa discussão é cabível de reflexão quando há o apego da leitura plena, como ato de posicionamento do ser perante o mundo. Paulo Freire relembra suas primeiras leituras:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão [...] tudo isso foi meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso, mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. (2011, p. 21).

O autor apresenta suas primeiras relações com o mundo bem como seu primeiro contato com a leitura, ainda que não houvesse tido nenhum contato com a alfabetização neste momento.

Os movimentos sociais são um exemplo evidente de leitores que atingiram sua plenitude por influência muito mais social e política do que por alfabetização. Líderes revolucionários se mostraram (e mostram) verdadeiros “pensadores”, seres reflexivos e que, com um temperamento rebelde e corajoso, buscam justiça e igualdade, usando de todo tipo de leitura para convencer seus seguidores.

É necessário ressaltar, porém, que o que se salienta não é uma desvalorização da capacidade de leitura escrita, mas sim que esta não deve ser a única a ser valorizada no processo de leitura.

Almeida Júnior expressa a dimensão que a leitura apresenta:

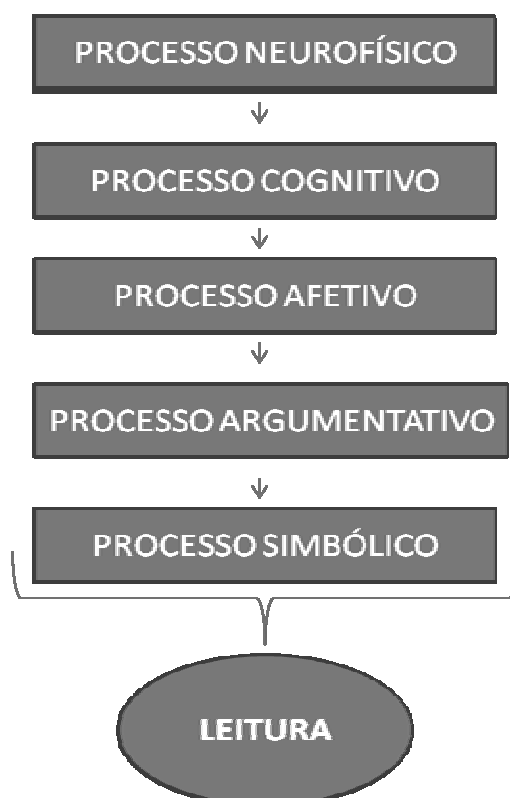
Toda palavra é andante, pois não se fixa, duradouramente, em nenhum suporte. Qual o livro que prende a palavra? As letras se aglutinam, entre espaços irregulares, formando linhas e

páginas. Todo livro se constitui de manchas indecifráveis quando no escuro do livro fechado. Não basta a luz para que o livro se desvele, é preciso o contato, a relação entre seu conteúdo e o leitor. É este, na verdade, quem determina o conteúdo. O livro é reescrito pelo leitor que, na leitura, se transforma em co-autor, em com-autor. (2013, p. 1).

Observa-se que o processo de ler pode ser encontrado além do contato com a escrita, apresentando a característica “andante” das palavras, onde ela acompanha seu leitor mesmo após o abandono do texto físico.

A leitura se faz complexa por se apresentar plural, demonstrando um desenvolvimento em várias dimensões. Jouve caracteriza essa complexidade na apresentação das diferentes fases da leitura, baseando-se na síntese de Gilles Thérien (1990, p. 4 *apud* JOUVE, 2002, p. 17). A figura 7 ilustra o processo:

Figura 7 – Processos envolvidos na leitura.



Fonte: Elaborado pela autora.

Jouve explica que a primeira fase é um processo neurofísico, que envolve capacidades físicas e neurológicas – o ato de reconhecer os signos ali expressos seria o próprio reconhecimento das letras e palavras; a segunda fase está no processo cognitivo – que envolve o campo do entendimento, a atribuição de sentido às palavras e frases; num terceiro momento, o processo afetivo – no qual junto a compreensão do texto aparecem sentimentos, emoções, e que se apresenta como a identificação do leitor com o texto; num quarto momento, o processo argumentativo – em que o texto procura convencer o leitor sobre algo e é quando há um diálogo entre ambos; e, finalmente, a fase simbólica – constituindo um envolvimento cultural com seu leitor e seu tempo, quando um contexto influencia a apropriação do conteúdo expresso. (JOUVE, 2002.)

Como autor e leitor não assumem o mesmo espaço-tempo, estabelecem entre si uma relação assimétrica, sem espaço de referência comum. Isso porque toda leitura presente se faz de algo escrito no tempo passado, e todo espaço se constitui novo com o passar do tempo. Esse problema se minimiza na oralidade, e não se faz propriamente um problema para textos estéticos, que não possuem uma preocupação fixada no informar e para o qual essa característica de ampliação de possibilidades interpretativas é, muitas vezes, o esperado. (JOUVE, 2002).

Fora de seu contexto de escrita, portanto, um livro expõe uma pluralidade interpretativa e tal pluralidade pode se mostrar imprecisa. Questiona-se então se essa característica não ocasiona a ilegitimidade da leitura. (JOUVE, 2002). Não poderia um leitor isolar um texto e atribuir-lhe um significado completamente oposto ao esperado por seu autor? Obras têm sofrido inúmeras atribuições de significado ao longo do tempo e, principalmente as que o autor não está mais vivo para negar-lhe determinadas atribuições, perdem-se nessa cadeia interpretativa. A própria Bíblia ilustra tal realidade, sendo usada em inúmeras religiões com interpretações diferentes de passagens iguais, gerando muitas vezes desentendimento entre os membros que seguem suas doutrinas.

Jouve esclarece que a leitura constitui um objeto construído (a construir), sendo que seu estudo não se fixa sobre a leitura realmente praticada de determinada obra e/ou em determinado tempo, mas sim em se examinar

[...] como um texto expõe, até mesmo ‘teoriza’, explicitamente ou não, a leitura ou as leituras que fazemos ou podemos fazer; como ele nos deixa livres (ou nos *torna* livres) ou como ele nos reprime.

A leitura, mais que o leitor [...], é um processo complexo [...]; o leitor – tal qual o define (ou pode defini-lo) o texto – é um papel, apenas um papel. A leitura é uma relação: pode separar o livro do leitor apenas artificialmente. A intervenção do leitor não é um epifenômeno. (2002, p. 31).

Silva explica que ao descobrir o significado literal de uma passagem, o “bom leitor” passa por processos identificados por ele como suplementares, que são:

1. faz referência; 2. vê implicações; 3. julga validade, qualidade, eficiência ou adequação das ideias apresentadas; 4. compara os pontos de vista de diferentes autores sobre o mesmo problema; 5. aplica as ideias adquiridas a novas situações; 6. soluciona problemas e integra as ideias lidas com experiências prévias de forma que novas intuições, atitudes racionais e melhores padrões de pensamento e de atividade são adquiridos. (2011, p. 23).

Observa-se a interessante trajetória possível de ser realizada a partir da leitura. O chamado “bom leitor” por Silva pode ser identificado também como “leitor ideal”, ou “leitor competente”, onde há a presença real do leitor atuando sobre sua leitura. Essas fases apresentadas pelo autor, embora descritas como ocorrendo a partir do contato com uma passagem (fazendo menção à escrita), envolvem um contexto amplo, passando inclusive por julgamentos de valor e experiências.

Portanto, o contato com textos escritos, para um bom leitor, faz-se primordial em sua constante evolução, evidenciando não um desmerecimento dessa fase, mas sim a valorização de um processo pleno de leitura que quando condicionada apenas ao acesso ao texto escrito pode ser prejudicada.

O que, no entanto, envolve as características de um não leitor? Quais as consequências do não envolvimento com a leitura? Como destacado anteriormente a partir das inúmeras abrangências demonstradas pela leitura, é possível afirmar que pessoas que não foram alfabetizadas (analfabetos) não são exatamente não leitoras – elas vivem imersas em leituras de sinais e códigos expressos pelo mundo, mesmo não tendo acesso a face da leitura

escrita.

É vital ressaltar a existência de algumas sociedades sem o uso da leitura escrita. Seriam tais sociedades ultrapassadas? Não necessariamente. Um bom exemplo é a sociedade Inca, que viveu na região da Cordilheira dos Andes, na América do Sul, até a colonização espanhola em 1532. Os Incas construíram um império e, acima de tudo, deixaram um legado de um conhecimento atualmente ainda não compreendido, principalmente sobre astronomia e agricultura.

Dentre enormes e complexas construções, pode-se observar maestria e habilidade, sendo peculiar a inexistência de simbologia. Como então, o conhecimento era propagado? Essencialmente pela oralidade – e esta peculiaridade é um dos pontos mais surpreendentes de sua história ainda pouco conhecida.

Embora os Incas não tenham deixado registros escritos convencionais, podem-se identificar diferentes formas de leitura usadas por sua sociedade. A primeira, artificial e mais óbvia, é o registro com base matemática no instrumento chamado *Quipu* que, em virtude da violenta colonização espanhola e da ausência de manuais, é praticamente incompreensível em sua plenitude.

Mason explica o que se pode deduzir:

O quipu consiste basicamente numa série de cordéis em que são atados com nós. A grande variação possível em cores e posições dos cordéis, e a natureza, número e posição dos nós, permite o seu uso para registros numéricos e fins memóricos. Todos os quipus conhecidos são diferentes e variam grandemente em tamanho e complexidade; [...] A corda principal que era mantida na posição horizontal, é geralmente de tamanho maior, desde alguns centímetros a um metro de comprimento. A esta estão presos de um a mais de cem cordéis, de várias cores enrolamentos e outras modificações. Podem estar atados à corda principal em grupos, e cordéis subsidiários podem ser-lhe presos. (MASON, 1961, p. 270 *apud* OLIVEIRA, 2006).

Como pode-se observar na descrição supracitada, esses instrumentos compostos basicamente de cordas eram usados para um controle principalmente numérico, possivelmente relacionados ao controle de estoques, determinados por cores e nós.

Os Incas faziam uma profunda leitura do mundo em que viveram, o que

resultou em um expresse e profundo conhecimento principalmente relacionados à agricultura e astrologia. Suas construções foram estrategicamente desenvolvidas a partir de estudos de tais fatores, a fim de explorar de forma plena tais recursos para seu crescimento e prosperidade. Os resultados são importantes descobertas ainda em pesquisa, que foram responsáveis por, por exemplo, a diversidade surpreendente de legumes e verduras cultivadas na região até os dias de hoje.

As imagens que seguem, bem como os comentários posteriores a elas, são frutos de visitas (da pesquisadora deste trabalho) às ruínas de construções Incas, no Peru e Bolívia, entre os meses abril e maio de 2014. As fotos selecionadas foram feitas especificamente nas proximidades da cidade de Cusco - Peru. As visitas foram realizadas com orientação de guias locais.

Figura 8 – Templo da água. Local utilizado para agricultura e rituais espirituais.



Fonte: Acervo próprio (2014).

Vê-se a construção, ainda original, feita com pedras que trazem água potável do meio da montanha ao fundo, utilizada na época Inca para irrigação. As diferentes elevações criadas no terreno construía microclimas passíveis de experiências para o aprimoramento do cultivo de alimentos.

Figura 9 – Mesa para cirurgia localizada no interior de caverna.



Fonte: Acervo próprio (2014).

A construção, também original, não possui registros escritos em nenhuma parte da extensão da caverna (inexistência de arte rupestre). A mesa era utilizada para procedimentos cirúrgicos avançados, tendo como principal procedimento a colocação de placas de ouro no crânio de soldados feridos na tentativa de salvá-los após o confronto em batalhas (os ferimentos no crânio eram recorrentes em soldados devido a características dos golpes recebidos).

Figura 10 – Moray - Laboratório de pesquisa agrícola Inca.



Fonte: Acervo próprio (2014).

Por muito tempo tal formato de pesquisa foi associado à ufologia. O laboratório, porém, é na verdade uma construção Inca usada para a exploração

de microclimas usados nas experiências para o aprimoramento do cultivo de alimentos. As técnicas desenvolvidas em tais laboratórios eram posteriormente difundidas entre o povo a fim de otimizar o cultivo.

A criação e exploração de microclimas (figuras 8 e 10), bem como a criação de formas de irrigação mesmo em locais de difícil acesso (figura 8), ocasionaram o cultivo de muitas espécies de plantas, hortaliças, entre as quais possuem destaque a batata e o milho. Tal disposição e comprometimento mantêm até hoje o destaque do Peru como primeiro colocado no *ranking* mundial “tanto em número de espécies de plantas de propriedades conhecidas e utilizadas pela população (4.400 espécies), como em espécies nativas domesticadas (182)”. (FUNDACIÓN AVINA, 2014, não paginado).

Esses são alguns exemplos de construções Incas que ainda não foram compreendidos plenamente e que se encontram ainda em processos de restauração e escavações na procura de artefatos que possam tornar seu conhecimento e desenvolvimento mais compreensível. O trabalho é realizado por especialistas da área de arqueologia, porém é lento por ser um processo oneroso e complexo. O que se sabe sobre povos não letrados como os Incas depende

[...] da leitura de documentos produzidos por pessoas externas a cultura inca, ou seja, dos cronistas espanhóis e de dados constantes em informações oficiais do governo colonial. No uso dessas fontes, porém, não pode ser esquecido que os documentos produzidos pelos europeus tinham, em primeiro lugar, a função específica de servir à Espanha, com o intuito de provar os direitos da Coroa Espanhola pelas possessões das terras americanas. Somente depois vem a tentativa de entender os indígenas, estimulada pela percepção dos espanhóis de que a continuidade e eficácia da dominação dependia desta “compreensão” (FIALHO, 2005 p. 9 *apud* OLIVEIRA, 2006).

O maior prejuízo após a colonização espanhola da sociedade Inca foi, como se pode deduzir, a perda de todo o conhecimento então alcançado. Isso é expresso pelo desconhecimento de como e com qual abrangência as ferramentas e construções Incas eram feitas e, principalmente, manuseadas.

Permeando pelo esquecimento, tem-se a fala de Ricoeur:

O esquecimento é o desafio por excelência oposto à ambição da confiabilidade da memória. Ora, a confiabilidade da

lembança procede do enigma constitutivo de toda a problemática da memória, a saber, a dialética de presença e de ausência no âmago da representação do passado, ao que se acrescenta o sentimento de distância próprio à lembrança. (2007, p. 425).

O distanciamento do passado, ainda mais pautado em um contexto opressor de colonização, fez com que hoje artefatos Incas constituam riquezas incompreensíveis. Poderia a escrita ser a chave para a preservação de tal conhecimento?

Nora ressalta:

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. [...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.

No coração da história trabalha um criticismo destrutor de memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e repetir. (1993, p. 9).

Como expresso por Nora, o registro histórico, independente do contexto, é relativo, sendo, portanto, não suficiente para a preservação da memória. Ricoeur salienta: “Ver uma coisa é não ver outra. Narrar um drama é esquecer outro”. (2007, p. 459).

Portanto, a partir de registros escritos ou narrados, o esquecimento não pode ser descartado, sendo este, na realidade, uma das faces constituintes da que pode-se nomear “moeda memória”: ele faz parte dela junto à lembrança, e não anula seu valor.

Qual seria a saída para este dilema entre preservação/escrita/oralidade? O ressaltar-se de que a leitura da escrita e de mundo (agregada à oralidade) são somatórias e não excludentes e/ou dependentes. Bortolin explica e ilustra:

[...] é correto considerar a oralidade e a escrita como atividades complementares e imbricadas; imbricadas, o leitor deve saber, tem a origem no latim *imbricare* – cobrir com telhas. Fazendo

uma alegoria: uma casa é mais segura quando as telhas estão completas. (2010, p. 40).

Essa junção de oralidade e escrita, portanto, se utilizada amplamente, talvez apresentasse os recursos para entender não só a sociedade Inca, como muitas outras não letradas.

Ressaltando que o uso do termo **amplamente** é vital porque, como visto anteriormente, o registro também é uma forma de esquecimento a partir do momento que envolve a seleção do que deve ou não ser registrado, e isso apresenta uma grande diferença a partir do autor do registro.

Ugarte (2014) fala sobre a desvalorização da oralidade em sociedades ágrafas que acabaram sendo influenciadas por colonizadores numa forçada transposição de valor ao ato da escrita, até mesmo divinizando-a. Ressalta ainda que essa valorização ainda persiste, porém mais sutilmente e com diferentes artifícios, sem abandonar sua proposta inicial: “civilizar e domesticar”. A autora ressalta:

[...] o ato de letrar não pode ser reduzido apenas a eventos educacionais e materiais didáticos. O ensino da leitura e da escrita não é uma tarefa só educacional e sim social.
[...] Camuflando as vozes das pessoas, negando suas formas de agir e produzir linguagem, estaremos apenas contribuindo para a propagação de uma escrita morta, para a montagem de frases desconexas. Impondo a escrita morta estaremos impondo uma língua estrangeira, artificial e muda. (UGARTE, 2014, não paginado).

Este relato extremista visa ressaltar a visão da autora de que a oralidade assume-se imprescindível, sendo sua desconsideração o aceitar do legado do abandono das características intrínsecas de um povo. Os Incas, hoje extintos e incompreensíveis, figuram essa triste posição.

Em contraposição, Havelock demonstra o benefício da apresentação da escrita:

A objetivação da palavra em um suporte físico favoreceu o desenvolvimento de um pensamento mais abstrato capaz de conceituar o "eu" e o mundo ao seu redor. Progressivamente, a cultura oral, de caráter mais concreto e imediato, que girava sobre o verbo "fazer", se foi centrando no verbo "ser". Um mundo preocupado com o efeito de coisas, passou a se

preocupar com a sua "essência", elaborando conceituações que se afastam de sua materialidade. Dessa forma, favorecida pela escrita, se puderam desenvolver linguagens especializadas que iam da metafísica à ética, das ciências à história. (1996, não paginado, tradução nossa).

Conforme destacado, o surgimento da palavra escrita favoreceu o desenvolvimento de estudos especializados, da ciência e da transposição da atenção primária ao “fazer” para o “ser”. Ou seja, as preocupações mais objetivas que eram transmitidas pela oralidade (principalmente relacionadas ao fazer cotidiano) foram sendo ampliadas, focando-se também na imaterialidade do mundo, ampliando discussões filosóficas, metafísicas, éticas etc.

Voltando-se, no entanto, ao contexto educacional, há uma linha tênue entre leitor e não leitor baseada, praticamente, no próprio posicionamento de um leitor frente a suas leituras.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, expõe que a educação alfabetiza arbitrariamente a população, num processo exposto como “bancário”, resultando em letrados não leitores, ou analfabetos funcionais – pessoas que têm acesso à leitura, porém não a compreendem propriamente (não se apropriam dessa leitura). O autor expressa que essa característica bancária

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente **no** mundo e não **com** o mundo e com os outros. Homens **espectadores** e não **recriadores** de mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos-conscientes”. A consciência como se fosse alguma sessão “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá “enchendo” a realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que **se vão transformando em seus conteúdos**. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (FREIRE, 2005, p. 72, grifo nosso).

Essa exposição do autor deixa evidente uma postura educativa onde a alfabetização é o único objetivo do processo, mantendo os educandos em uma postura puramente receptiva. As palavras destacadas: **no versus com** e **expectadores versus recriadores**, são exemplos da contraposição resultante

dessa vertente arbitrária, que traz o apropriar-se de uma realidade externa como plena e indissolúvel, conforme expresso em “se vão transformando em **seus** conteúdos”.

Uma educação ideal, por sua vez, traz o educando para uma postura atuante, lhe propondo problemas e não situações a serem aceitas.

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, **investigador crítico também**. (FREIRE, 2005, p. 80, grifo nosso).

O ponto destacado na sentença que expõe uma relação ideal entre educando-educador – qual seja a de investigadores críticos em contrapartida a meros receptores, ressalta algo importante: é necessário que o educador também seja crítico para que este diálogo construtivo seja possível.

Essa criticidade existente em educandos que foram educados dentro de um regime bancário autoritário se torna extremamente difícil – como ensinar a leitura de mundo se o próprio educador apenas reproduz a leitura que lhe foi imposta? Mantêm-se, assim, uma linhagem de leitores não leitores, letrados com a ignorância de um sistema falho.

Quais seriam os benefícios da libertação desse sistema? O próprio Paulo Freire apresenta o possível novo cenário:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (2005, p. 80).

O benefício da imersão no mundo, do descobrimento de seres como impactantes em um sistema existente bem como na sua significação como processo infindo, faz com que seja possível libertar-se da alienação, da consciência inconsciente de que tudo é como deve ser.

Também, Milanesi explica que

O homem busca ordenamento como forma de equilíbrio e harmonia consigo e com o meio; mas, a existência incluindo a experiência pessoal, revela as contradições que desordenam. Basta identificá-las. Para isso é preciso ler o que está registrado e o que não está: a relação entre o pensamento e a prática.

A desordem, como é vista aqui, caracteriza-se como um conflito capaz de levantar suspeita em relação à ordem existente. (1986, p. 132).

Vê-se, portanto, que há vida sem leitura plena, porém não há vida justa, há apenas vida imposta – cada qual com sua parcela que o destino lhe impôs. A leitura, tal como veículo de apropriação do mundo, surge como instrumento de libertação da conformidade, do assumir uma desordem que contraria a ordem existente.

4.1 MEDIAÇÃO DA LEITURA

Tendo a leitura posta em sua abordagem mais abrangente, e a mediação em sua forma participativa do leitor e mediador, a mediação da leitura apresenta-se como uma forma ampla de envolvimento entre seus sujeitos, os quais envolvem o leitor, o mediador, e o contexto cultural-histórico-social de ambos.

O encorajar da leitura parte, portanto, do pressuposto que o leitor possui sua própria construção prévia de conhecimento, que deve ser sempre considerada.

O maior erro com relação à mediação da leitura, é considerar que a entrega de livros é a expressão prática dessa mediação. Esse processo pode ser considerado aceitável na premissa de que a simples decodificação de palavras seja a plenitude de um ato de leitura.

Como abordado, a leitura vai além, e a mediação da leitura, portanto, deve fixar-se exatamente nesse “além”, pois suas possibilidades de

envolvimento e expansão são o que resultarão num real envolvimento entre os leitores e mediadores.

Outro problema é ressaltado por Bortolin: “Há ainda uma tendência de utilizar os textos com objetivos utilitaristas – ensinar-aprender, corrigir-melhorar, ter sucesso em concursos, ascensão social.” (2010, p. 115-116).

Essa agregação arbitrária de um porque preestabelecido ao texto é claramente encontrado na maioria das escolas brasileiras, onde tarefas são frequentemente associadas a leitura de textos, mesmo em leituras exercidas na própria biblioteca. Silva fala sobre a experiência com escolas da rede municipal de Londrina:

Na dinâmica utilizada nessas escolas para mediar leitura, predominava a idéia de que a história deve ser contada e depois utilizada para realizar atividades de língua portuguesa e artes. [...] as técnicas eram as mais diversas, como se o livro e a leitura não bastassem por si próprios. (2009, p. 61).

No trecho supracitado, a escola estabelece as tarefas específicas a serem realizadas por todos os alunos após a leitura de determinados textos – tornando impossível a expressão de diálogo ou manifestação espontânea dos leitores.

Essa arbitrariedade cognitiva, por assim dizer, vai ao encontro à perspectiva de diálogo com o leitor, pois nesse caso o mediador assume previamente o relacionamento que ele deverá apresentar após o contato com o texto, ignorando assim sua realidade informacional prévia (ou seja, os conteúdos que já fazem parte do universo informacional desse leitor) e suas habilidades cognitivas, assumindo uma homogeneidade na recepção de informações relacionadas à agregação de valor e de construção de conhecimento de um grupo específico.

Para que a mediação faça-se presente, é necessário que se reconheça e se valorize as demais leituras além da escrita – antes, durante e depois do contato que se estabelecerá com ela.

Chartier expõe as possíveis “situações de leitura”, salientando que “a primeira, dominante, reconhece a literatura como ato do foro privado por excelência, da intimidade subtraída ao público; a segunda faz dela um cerimonial coletivo, em que uma palavra mediadora é leitora para os iletrados

ou mal letrados.” (2001, p. 90).

Na exposição de Chartier, uma leitura coletiva (pode-se incluir aqui uma contação de histórias, por exemplo), traz na palavra a própria característica da mediação.

A apresentação de opções de leitura, por sua vez, começa no próprio ambiente, que deve ser projetado de forma a ler-se em si suas possibilidades e receptividade. É interessante buscar oferecer um local projetado ao interesse de seus leitores, para que estes sintam-se instigados a buscá-lo tanto pelo acolhimento da sua forma física, quanto por sua capacidade de proporcionar uma atmosfera que torne possível a relação direta com um profissional mediador.

A mediação da leitura analisa as opções do leitor, seu conhecimento adquirido em vivências ou estudo, bem como sua imersão em diferentes mídias, procurando chegar ao seu principal objetivo – a apropriação da informação, momento explicitado por Costa e Almeida Júnior:

Quando se diz apropriação da informação torna-se claro que essa informação se concretizou, alterou de alguma forma um conhecimento pré-existente e teve significado para o processo de tomada de decisão que possa influenciar em qualquer atividade de produção e geração do conhecimento. (2012, p. 67).

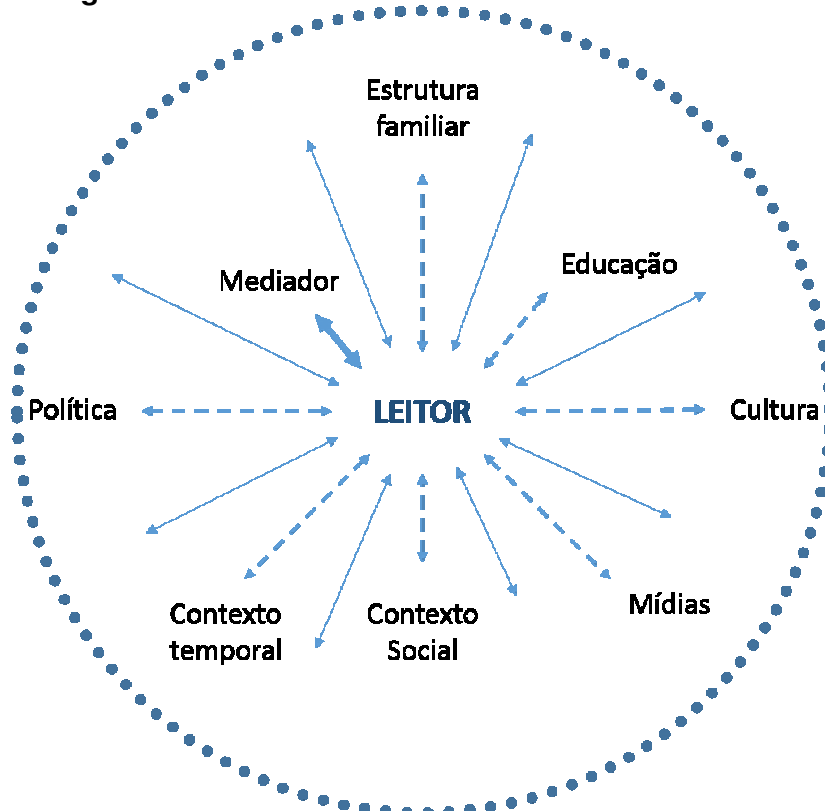
Portanto, com foco na apropriação da informação, que só pode ser determinada pelo sujeito que agrega valor ao que se relaciona, o conteúdo mediado por meio da leitura, diferente do simplesmente disponibilizado de forma aleatória, pensa no seu usuário como ser histórico e social, considerando as características genéricas da região como filtro inicial e tentando estabelecer refinamentos a partir do contato que estabelece com a comunidade.

Idade, gênero, classe social, costumes e demais características similares passam a proporcionar um diálogo entre leitor e mediador, numa busca constante de envolvimento, enriquecida com as possibilidades de crescimento cognitivo para ambos.

Voltando aos esquemas de representação do universo informacional do leitor (abordados no capítulo 3), apresenta-se a figura 11 como o universo esperado quando se insere o leitor em um ambiente cuja mediação da leitura

ocorre de forma ampla:

Figura 11 – Universo informacional do leitor III.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse terceiro modelo exposto (como continuação dos modelos expostos nas figuras 4 e 5), nota-se uma representação de um fictício mundo informacional onde se estabelece a presença não só mais próxima do mediador em relação ao leitor, mas também reforçada, na representação de um relacionamento firmemente estabelecido (figurado no uso de uma seta menor, com linha grossa e sólida, com influência recíproca entre os fatores). O impacto resultante dessa atuação do mediador frente ao seu leitor é não o distanciar dos demais fatores, mas o abrir de lacunas em linhas até então sólidas, como que demonstrando a possibilidade de questionamento entre elas e o leitor, que passa a reforçar seu relacionamento com todas (setas com linhas mais grossas e pontilhadas, ressaltando também a necessidade da mediação abrir novos questionamentos e não dirimir dúvidas). E, acima de tudo, há o surgimento de novas linhas, mesmo que sem fatores preestabelecidos, figurando novas

possibilidades de interação e assim uma ampliação do mundo informacional de cada leitor.

O modelo III, exposto na figura 11, é o esperado em um ambiente onde o mediador demonstra o reconhecimento de sua função e o desenvolver de suas habilidades como tal, resultando nesse contato mais próximo do leitor – ressaltando que esse contato não precisa necessariamente ser presencial, mas pode (e deve) também ser exercido por meio da mediação implícita.

Esse contato implícito ocorre quando, estruturalmente, uma unidade de informação passa a se desenvolver estrategicamente com foco em seu público, ampliando suas ofertas de leitura e visando atrair seus leitores, demonstrando uma postura proativa frente suas necessidades informacionais.

Tendo o ambiente de uma biblioteca em foco, Bortolin fala sobre a importância do ato de mediar:

Sendo a biblioteca uma agência mediadora, o bibliotecário não pode se esquivar da mediação da leitura, visto que o ato de ler precede o ato de se informar, descobrir e investigar. Portanto, **a tarefa de mediar a leitura é tão fundamental quanto disponibilizar documentos** (impressos ou eletrônicos) aos leitores de uma biblioteca. (2010, p. 116, grifo nosso).

Conforme exposto pela autora no trecho supracitado e em destaque, a mediação da leitura não só se faz fundamental, mas também se faz independente, ou diferentemente da disponibilização de documentos; constituindo, portanto, tarefas diferentes e complementares.

Não se pode desconsiderar as atividades já existentes de leitura, mas sim ampliá-las, relacioná-las com diferentes abordagens e possibilidades, para que os leitores se sintam não apenas motivados, mas também desafiados a entrar num mundo mais amplo de envolvimento com a leitura. Porém, é vital ressaltar que “[...] qualquer destas atividades deve orientar-se pelo objetivo fundamental de circulação e apropriação da leitura/escrita na escola, demandando um planejamento cuidadoso do mediador de leitura que orientará o trabalho.” (SANTOS; SOUZA, 2009, p. 105).

Portanto, no trabalho da mediação da leitura é vital manter o foco na apropriação da informação, para que as atividades propostas e desenvolvidas não percam seu carácter mediador.

No contexto escolar, além dessa característica de mediação, a leitura não pode ignorar o próprio papel educador da escola – esse também deve ser um dos nortes das atividades desenvolvidas.

O professor ou bibliotecário que não se atenta à essas características atêm-se na posição estática de disponibilizar conteúdo escrito, servindo apenas de “mediador-ponte” aos alunos.

Qual seria então, a partir das considerações expostas, a posição esperada do leitor frente à mediação da leitura? O encerramento deste tópico faz-se com a exposição desta na visão de Mário Quintana, que o apresenta como o **Leitor Ideal** para o cronista e que empresta-se aqui a mesma descrição para a mediação da leitura:

O leitor ideal para o cronista seria aquele a quem bastasse uma frase.
 Uma frase? Que digo? Uma palavra!
 O cronista escolheria a palavra do dia: "Árvore", por exemplo, ou "Menina".
 Escreveria essa palavra bem no meio da página, com espaço em branco para todos os lados, como um campo aberto aos devaneios do leitor.
 Imaginem só uma meninazinha solta no meio da página.
 Sem mais nada.
 Até sem nome.
 Sem cor de vestido nem de olhos.
 Sem saber para onde ia...
 Que mundo de sugestões e de poesia para o leitor!
 E que cúmulo de arte a crônica! Pois bem sabeis que arte é sugestão...
 E se o leitor nada conseguisse tirar dessa obra-prima, poderia o autor alegar, cavilosamente, que a culpa não era do cronista.
 Mas nem tudo estaria perdido para esse hipotético leitor fracassado, porque ele teria sempre à sua disposição, na página, um considerável espaço em branco para tomar os seus apontamentos, fazer os seus cálculos ou a sua fezinha...
 Em todo caso, eu lhe dou de presente, hoje, a palavra "ventania". Serve? (QUINTANA, 2008).

Que a “arte de mediar”, porquanto, seja realizada frequente e amplamente, na espera de que o leitor complete o quadro que lhe é dado com suas próprias visões, anseios e insira-o em seu universo particular, retornando sempre em busca de novos quadros, novas possibilidades.

Dada a importância da leitura e de sua mediação, o próximo e último tópico deste capítulo abarcará algumas discussões sobre como o Brasil tem

trabalhado com políticas que visam a promoção da leitura no país, bem como apresentará alguns resultados de pesquisas recentes sobre o tema.

4.2 POLÍTICAS E ESTUDOS DE LEITURA NO BRASIL

O Brasil não demonstra deficiências ao se destacar sua produção editorial, pois possui um número razoável de editoras (concentradas nas regiões Sul e Sudeste) e encontra-se entre os maiores produtores editoriais da América Latina. O que então justificaria o baixo índice de leitura no país? Rosa e Oddone exploram que esse obstáculo possa ser “uma consequência das condições socioeconômicas e educacionais da população do país”. Tais consequências se expressam também no seu baixo índice de Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (que representa a síntese entre longevidade, educação e renda dos países). (ROSA; ODDONE, 2006, p. 183).

Embora o país possua um número relativamente baixo de IDH³ (0,744, ou 79ª posição no *ranking*, onde o primeiro lugar é ocupado pela Noruega, com 0,944 de IDH e o último, 187º lugar, por Níger com 0,337 de IDH), é vital ressaltar que o país tem demonstrado uma melhora recorrente nesse índice, que analisada em conjunto com o Relatório de Desenvolvimento Humano – RDH, demonstra que:

O RDH 2014 mostra, numa perspectiva de longo prazo, que o IDH do Brasil acumulou crescimento de 36,4% entre 1980 e 2013, o que representa um aumento anual médio de 0,95% no índice. Este foi o melhor desempenho entre os países da América Latina e do Caribe no período.

Isso significa que, nestas três décadas, os brasileiros ganharam 11,2 anos de expectativa de vida, viram a renda aumentar em 55,9% enquanto, na educação, a expectativa de anos de estudo para uma criança que entra para o ensino em idade escolar cresceu 53,5% (5,3 anos) e a média de anos de estudo de adultos com 25 anos ou mais subiu quase 176,9% (4,6 anos).

[...]

³ Números publicados no **Ranking IDH Global 2013**. Disponível em:

<<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDH-Global-2013.aspx>>. Acesso em: 2 mar. 2015.

O RDH 2014 aponta que a região da América Latina e do Caribe foi a que mais reduziu as desigualdades nos últimos anos, mas segue no topo da lista como a região mais desigual do planeta, quadro influenciado principalmente pelas disparidades na dimensão renda. No caso do Brasil, quando descontado o valor do IDH em função da desigualdade, o índice fica 27% menor (0,542). Mesmo com a redução significativa nos últimos anos do coeficiente de Gini – que mede a desigualdade em renda – a perda maior do Brasil dentro do IDH ainda está nesta dimensão do índice (39,7%), seguida de educação (24,7%) e da expectativa de vida (14,5%). Diferentemente do IDH, este índice ajustado à desigualdade foi calculado para 145 países, impossibilitando, portanto, a comparação com o ranking do IDH. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD, 2014).

De acordo com as análises do PNUD expostas acima, embora o Brasil possua uma melhora evidente no IDH, ainda mantém baixos índices, principalmente se esse número for recalculado em função da desigualdade, com destaque aos pontos **desigualdade em renda e educação**.

Ressalta-se que não é interesse deste trabalho ater-se à questões históricas das políticas brasileiras de leitura, mas delinear-se-á a partir da pesquisa publicada por Rosa e Oddone (2006), e Sant’Anna (2010) apenas as principais políticas mais recentes que dizem respeito a esse tema, e posteriormente os resultados atuais sobre leitores no país, com dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (The Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD).

A ampliação na disponibilização de livros não foi suficiente para garantir “a formação de práticas de leitura”, o que é historicamente demonstrado, por exemplo, pelos resultados após a implantação de leis que deram origem ao Instituto Nacional do Livro (INL) – que de 1937 a 1989 atuou nessa responsabilidade.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), criado em 1992, após ser praticamente anulado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi reativado durante o governo Lula (2003-2010), e é um projeto de valorização social da leitura e da escrita vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao Ministério da Cultura – MINC. Presente em todo o país, o programa, “através de seus Comitês, organizados em cidades brasileiras, vem se firmando como presença política atuante, comprometida com a

democratização do acesso à leitura”, sendo que um dos seus principais compromissos é o “desenvolvimento de uma política nacional de leitura”. (BRASIL, 2015, não paginado).

Na “Lei do Livro” (Lei nº 10.753 de 30 de Outubro de 2003, responsável pela instituição da Política Nacional do Livro) o livro é apresentado como “meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, [...] da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida” (BRASIL, 2003, não paginado).

Destaca-se também:

- Em 2004, a criação do Programa Fome de Livro, debatido em várias cidades brasileiras no decorrer daquele ano, mas que não foi muito convincente ao então presidente da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) nem ao então ministro de cultura;
- Em 2004, a sanção da lei de desoneração fiscal, promovendo a imunidade tributária à editores, livreiros e distribuidores, vislumbrando uma possível redução do preço dos livros;
- Em 2005, a assinatura de uma ata por cinco entidades do livros (Associação Brasileira de Difusão do Livros – ABDL; Associação Brasileira de Editores e Livreiros – AbreLivros; Associação Nacional de Livrarias – ANL; Sindicato Nacional de Livrarias – SNEL; e Câmara Brasileira do Livro – CBL), que se comprometiam a oferecer espontaneamente 1% de seus resultados de venda para a criação do Fundo Pró-Leitura;
- Em 2005, o lançamento do calendário do ano Ibero-Americano do Livro e da Leitura (ILIMITA), chamado no Brasil de Vivaleitura;
- Em 2005, a criação da Câmara Setorial do Livro e Leitura, onde foi discutido e elaborado a proposta do PNLL (que seria então lançado no ano posterior).

Em 2006, durante o governo Lula, há então a criação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Os projetos envolvidos nesse programa são

mapeados em 4 eixos de ações: Democratização do Acesso - (265 Projetos); Fomento à Leitura e à Formação de Mediadores - (222 Projetos); Valorização do Livro e da Leitura - (57 Projetos); e Desenvolvimento da Economia do Livro - (50 Projetos). (PLANO NACIONAL DO LIVRO E LEITURA, 2012).

Destaca-se neste trabalho o **Eixo 2**, que se subdivide, resumidamente, em:

- *2.1. Formação de mediadores de leitura*
Programa de capacitação de educadores, bibliotecários e outros mediadores da leitura.
- *2.2. Projetos sociais de leitura*
Rodas da leitura, atividades de formação do leitor na escola, clubes de leitura. Atividades de leitura em comunidades tradicionalmente excluídas (indígenas, quilombolas etc.), entre outros.
- *2.3. Estudos e fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura*
Estudos e pesquisas para conhecer a realidade das bibliotecas, das editoras, das livrarias e do consumo de livros no Brasil.
- *2.4. Sistemas de informação nas áreas de bibliotecas, da bibliografia e do mercado editorial*
Estudos e pesquisas para conhecer a realidade das bibliotecas, das editoras, das livrarias e do consumo de livros no Brasil. Portal de projetos, programas, ações e calendário de atividades e eventos da área.
- *2.5. Prêmios e reconhecimento às ações de incentivo e fomento às práticas sociais de leitura*
Concursos para reconhecer e premiar experiências inovadoras na promoção da leitura e da literatura. Prêmios para identificar, reconhecer e valorizar as diferentes práticas sociais de leitura existentes.

A existência de um eixo que faz menção direta à formação de mediadores demonstra um papel de destaque para a mediação, muito embora ainda exista desconhecimento quanto à abrangência e complexidade do papel mediador.

O Vivaleitura, que hoje integra as ações do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), promove o Prêmio Vivaleitura, cujo objetivo é “estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências que promovam a leitura”. O prêmio é uma iniciativa dos Ministério da Cultura (MinC) e Educação (MEC) e da Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a

Cultura (OEI), com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Fundação Santillana. São premiados trabalhos em quatro categorias: 1) "Bibliotecas Públicas, Privadas e Comunitárias"; 2) "Escolas Públicas e Privadas"; 3) "Promotor de leitura (pessoa física); e 4) "ONGs, universidades/faculdades e instituições sociais". Em cada categoria o prêmio é no valor de R\$ 25 mil (25 mil reais). (PRÊMIO VIVALEITURA, 2014, não paginado). Esse prêmio tem dado apoio e visibilidade à projetos de incentivo à Leitura, como o caso do próprio Projeto *Palavras Andantes*, objeto de estudo neste trabalho.

O PNLL possibilitou que o Brasil desse

os primeiros passos para que a leitura possa ser reconhecida como política pública de Estado. Nota-se que este plano é de apenas alguns anos atrás, demonstrando uma ausência de visibilidade política da questão da leitura em nossa sociedade por muito tempo. (GUARALDO, 2013, p. 62).

Como o autora expõe, embora a criação do PNLL tenha sido um importante passo para o país, a demora para que este passo fosse dado demonstra uma lentidão que pode ter um forte impacto na sociedade brasileira, e não deve ser ignorado.

O PNLL recebeu um novo decreto em 2011, da presidenta Dilma Rousseff, do qual se destaca abaixo uma parte do artigo primeiro, que se concentra numa explicação prática de sua descrição e objetivos:

Art. 1º O Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País.

§ 1º São objetivos do PNLL:

- I - a democratização do acesso ao livro;
- II - a formação de mediadores para o incentivo à leitura;
- III - a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e
- IV - o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional. (BRASIL, 2011).

O artigo apresentado demonstra que o PNLL é o responsável por

planejar, apoiar e executar ações estratégicas que visem fomento à leitura, destacando-se o uso do termo permanente, que remete sua responsabilidade contínua nesse âmbito.

Portanto, o Brasil encontra-se atualmente evoluindo em suas políticas de leitura, mas ainda carente de mais práticas condizentes com elas e, principalmente, de práticas que estabeleçam uma continuidade linear, que supere as mudanças governamentais (como trocas de chefias e coordenadores) e financeiras. Isso porque as leis embasam e incentivam a criação de instrumentos e projetos para promoção da leitura; mas há lacunas que se encontram nesse caminho, caracterizadas em sua maioria pelos intermináveis processos burocráticos e/ou pelos problemas enfrentados para sua continuidade. (ROSA; ODDONE, 2006).

Silva expõe:

Se a leitura é um bem cultural inegável para a inserção à cidadania, esse bem ainda mostra-se distante de grande parte da população brasileira. Inúmeros são os entraves para mediar a leitura, dentre eles poderíamos citar a alta taxa de analfabetismo; a sazonalidade dos programas de leitura; o baixo índice de bibliotecas públicas e escolares no país, e o preço do livro. (2009, p. 39).

Os resultados desses entraves são vistos claramente nos relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Leitura (PISA). O Programa é aplicado segundo critérios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (The Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD), a estudantes na faixa dos 15 anos, que é a média da faixa etária em que os estudantes completaram a escolaridade obrigatória na maioria dos países.

O processo de avaliação é aplicado de 3 em 3 anos e, no Brasil, desde 2006, compreende como

[...] estratos principais as 27 unidades da federação; e teve como substratos a organização administrativa da escola (pública ou privada), a localização (rural ou urbana, incluindo todas as capitais e cidades do interior de cada estado) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado (cidades com IDH acima ou abaixo da média do Estado). (INEP, 2014, não paginado).

A amostra resultante desses estratos produziu “médias estaduais com erro-padrão elevado”. Visando diminuir a margem de erro, o processo passou por uma ampliação de amostras em 2009 (com o total de 950 escolas e 20.127 alunos) e, em 2012, pela inserção de “aplicação de testes em meio eletrônico de Matemática, Leitura e Resolução de Problemas a uma subamostra de cerca de 4.000 alunos”. (INEP, 2014, não paginado).

No PISA de 2012, que foi a quinta pesquisa do programa, aplicada em 65 países e economias, participaram cerca de 510.000 estudantes, entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 2 meses, “representando cerca de 28 milhões de jovens de 15 anos a nível mundial” (THE ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2014, tradução nossa). Os principais resultados obtidos no item leitura serão expostos nas tabelas 3 e 4 e gráficos 3 e 4.

Tabela 3 – Resultado de proficiência em leitura: comparação entre países.

Distribuição percentual aproximada da pontuação nas atividades de leitura segundo o aspecto do texto

Aspecto do Texto	%
Localização e recuperação de informações	22
Integração e interpretação	56
Reflexão e análise	22
Complexidade	0
TOTAL	100

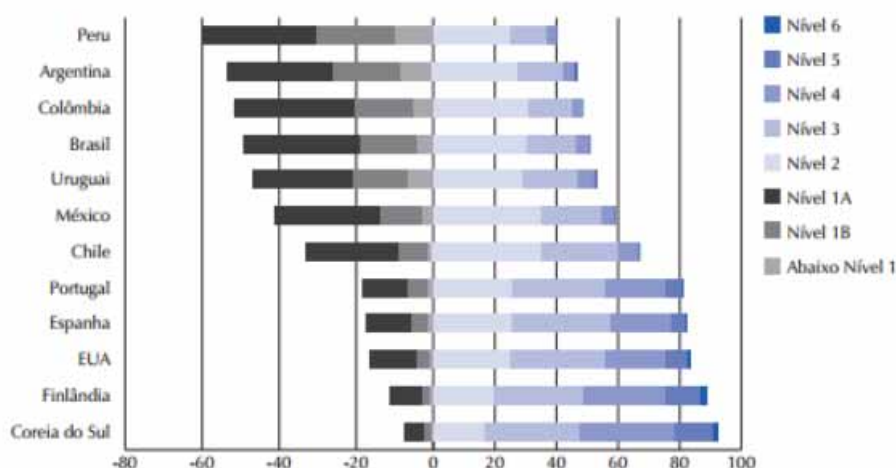
Fonte: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE *et al.* (2013, p. 41).

Esses resultados baseiam-se em aspectos de estratégias mentais, propósitos ou aproximações utilizadas para a interação com o texto. Os três primeiros aspectos são avaliados com o nível de predominância expresso pelo leitor, visto que são inter-relacionadas, a fim de poder estabelecer tal avaliação. O quarto aspecto – complexidade – é considerado quando há expressão da utilização dos três aspectos anteriores de forma combinatória (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS – OCDE *et al.*, 2013, p. 40).

Na tabela 3 observa-se que 22% da amostra dos alunos brasileiros demonstraram predominância no primeiro aspecto – localização e recuperação da informação – que envolve, na recuperação, “processo de selecionar uma informação solicitada” e, na localização, o “processo de encontrar o espaço no

qual a informação está localizada”; 56% (maior parcela) demonstrou aproximação com o segundo aspecto – integração e interpretação – no qual “integração envolve o estabelecimento de conexões de diversas partes do texto – ou diferentes textos – para que adquiram significado” e a interpretação “o processo de construir significado a partir de algo que não está explícito no texto ou em parte dele”; 22% demonstraram o terceiro aspecto, que visa identificar “o relacionar informações contidas no texto com quadros de referências de conceitos e experiências do próprio leitor”, sendo que a “reflexão pode ser considerada a ação do leitor ao consultar suas próprias experiências para comparar, contrastar ou traçar hipóteses” e a análise o meio que “o leitor realiza julgamentos elaborados a partir de padrões que vão além do texto apresentado”; finalmente, o aspecto de complexidade ficou zerado em relação à amostra, o que significa que os alunos não demonstraram habilidades para “definir sua própria sequência para realizar a atividade disponibilizada, mobilizando os três diferentes aspectos indicados acima sem uma ordem lógica” (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS – OCDE *et al.*, 2013, p. 40-41).

Gráfico 3 – Resultado de proficiência em leitura: comparação entre países
Distribuição percentual dos estudantes por níveis de proficiência em leitura nos países

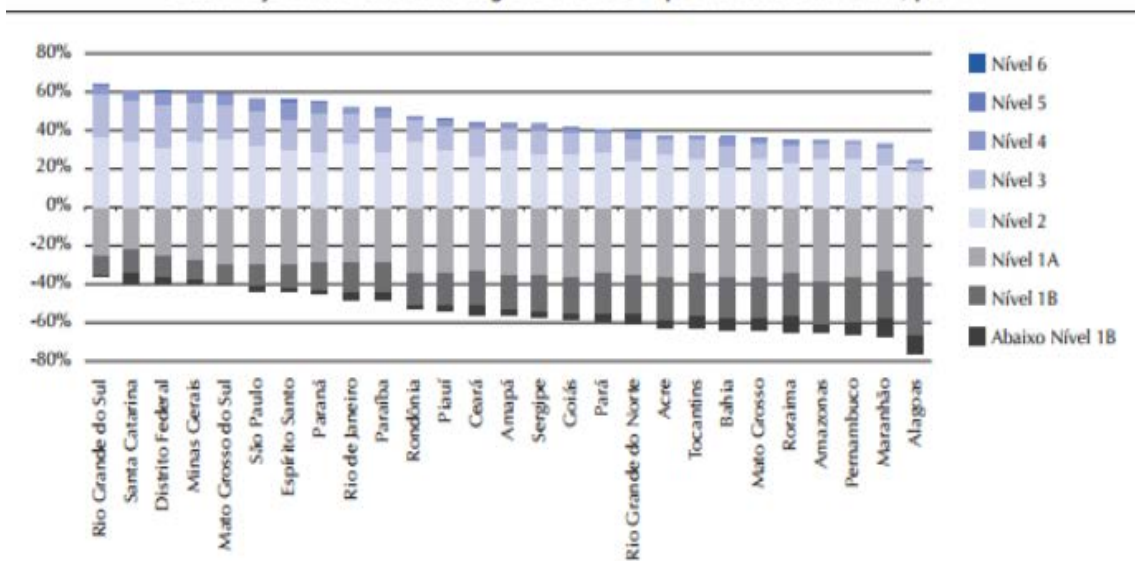


Fonte: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE *et al.* (2013, p. 41).

Os níveis apontados no gráfico 3 envolvem, resumidamente:

- **6** – Exige, normalmente, que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes, demonstrando compreensão total e detalhada de um ou mais textos, integrados ou não. Pressupõe uma avaliação crítica;
- **5** – Exige que o leitor localize e organize diversos trechos de informações entranhadas no texto, inferindo quais são relevantes. As tarefas exigem avaliação crítica ou formulação de hipóteses, baseadas em conhecimentos específicos. Uso de conceitos contrários às expectativas do leitor;
- **4** - As tarefas exigem interpretação de significados de nuances de linguagem em uma seção do texto, em consideração ao seu todo, além de compreensão e aplicação de categorias em um contexto desconhecido. Utilização do conhecimento formal ou público;
- **3** – Tarefas que exigem conexões, comparações e explicações, ou ainda determinada avaliação do leitor. Utilização de conhecimentos comuns;
- **2** – Reconhecer a ideia principal de um texto, entender suas relações ou interpretar o significado de determinada parte do texto. Comparações ou conexões entre texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais;
- **1a** - Localizar uma ou mais informações independentes enunciadas de maneira explícita, e reconhecimento do assunto principal ou do objetivo do autor em um texto sobre um tema conhecido, ou uma conexão simples entre o texto e a vida cotidiana. O aluno recebe orientações explícitas;
- **1b** - Exige que o leitor localize uma única informação enunciada de maneira explícita e destacada, em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos, como uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece apoio e para interpretação são exigidas conexões simples entre informações adjacentes;
- **Abaixo de 1b** - A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas. (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS – OCDE *et al.*, 2013, p. 42).

No resultado apresentado no gráfico 3 o Brasil manteve-se próximo aos seus vizinhos de continente, demonstrando uma significativa porcentagem de alunos abaixo do nível 2.

Gráfico 4 – Resultado de proficiência em leitura no Brasil por estados.**Distribuição dos estudantes segundo níveis de proficiência em leitura, por UF**

Fonte: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE *et al.* (2013, p. 43).

No gráfico 4 observa-se claramente que os estados do Sul e Sudeste do país demonstram diferenças significativas em relação aos demais estados brasileiros. Alagoas apresenta o pior resultado entre os estados.

Tal panorama demonstra as grandes diferenças sociais e, em decorrência, de acesso à educação entre as divisões geográficas brasileiras.

Tabela 4 – Brasil 2009-2012: médias estaduais de proficiência em leitura.

Médias estaduais de leitura nas edições de 2009 e 2012 do PISA, áreas urbanas

UF	PISA 2009		PISA 2012	
	Média	EP	Média	EP
Acre	383,2	4,4	383,0	7,4
Alagoas	371,8	9,4	355,4	7,8
Amapá	390,4	3,3	396,2	10,6
Amazonas	386,6	7,6	381,7	6,2
Bahia	396,8	11,2	388,0	10,2
Ceará	385,1	7,4	396,9	10,4
Distrito Federal	449,4	6,4	427,9	9,9
Espírito Santo	423,6	9,0	427,3	9,9
Goiás	413,1	6,1	393,4	7,1
Maranhão	369,9	11,3	368,9	13,6
Mato Grosso	399,6	7,5	381,6	9,2
Mato Grosso do Sul	414,2	6,9	427,6	7,1
Minas Gerais	432,1	8,6	427,2	7,7
Pará	383,4	8,9	387,3	7,5
Paraíba	390,8	11,3	411,4	8,0
Paraná	423,0	8,3	421,9	8,8
Pernambuco	387,7	7,0	376,3	7,3
Piauí	380,9	11,0	402,6	9,0
Rio de Janeiro	419,8	9,5	407,9	8,8
Rio Grande do Norte	385,2	10,6	393,2	7,9
Rio Grande do Sul	436,3	6,5	432,9	6,4
Rondônia	398,7	8,6	400,1	6,4
Roraima	383,6	4,4	377,1	7,9
Santa Catarina	439,0	5,4	422,6	10,3
São Paulo	425,1	7,9	421,6	4,1
Sergipe	387,9	5,7	397,2	11,1
Tocantins	390,7	7,7	380,6	7,6

Fonte: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE *et al.* (2013, p. 43).

A tabela 4 apresenta a evolução (ou não) dos resultados entre os estados. Observa-se que não há nenhum crescimento expressivo e coerente que pudesse indicar a atuação de determinada prática de melhoria, mas sim alterações que demonstram apenas acompanhar evoluções ou decadências sociais sofridas.

Uma avaliação jornalística da pesquisa, publicada no portal Terra⁴, expõe que:

Apesar de ter conseguido uma evolução significativa nos itens avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Brasil ainda está nas posições mais baixas do ranking. Entre os 65 países comparados, o Brasil perdeu quatro posições com relação à última divulgação, em 2009, ocupando o 58º lugar no ranking geral. No entanto, desde 2003, o Brasil conseguiu os maiores ganhos no desempenho em matemática, saindo dos 356 pontos naquele

⁴ Disponível no endereço eletrônico: <http://www.terra.com.br>.

ano e chegando aos 391 pontos em 2012 [...]. (MELLO, 2013, não paginado).

O destaque inicial da publicação acima é o fato de que mesmo demonstrando melhorias, o Brasil na verdade caiu no ranking geral, ocupando hoje o 58º lugar entre os 65 países e economias participantes.

Venturi, no artigo intitulado “Brasil: menos pior no último PISA” analisa e ilustra os resultados:

O Pisa 2012 [...] mantém o Brasil entre os últimos: 57º em Matemática; 54º em Ciências; 58º em Leitura, atrás do Chile, Uruguai, México, Turquia, Cazaquistão, Costa Rica, Emirados Árabes. [...] o Pisa 2012 demonstrou que o Brasil avançou na média das três áreas em 9,2% no comparativo com o Pisa 2000, porém estacionou em relação ao Pisa 2009 em Leitura e Ciências, e incrementou 1,3% em Matemática. Com esse pífio resultado, a meta estabelecida pelo governo brasileiro de se igualar à média dos países ricos (da OCDE) – prevista para 2022 – se estende para 2030. A nossa velocidade de melhoria do ensino é levemente crescente, porém é indispensável que se aumente a sua celeridade. Cada 40 pontos do Pisa equivalem a um ano de escola. A partir dessa premissa, o nosso gap em relação à média dos países ricos é de 2,4 anos e, em relação ao 1º colocado (Xangai), é de 4,7 anos. Para ser mais didático, um chinesinho de Xangai de 10,3 anos tem a mesma proficiência de um aluno brasileiro de 15 anos. (VENTURI, 2014, não paginado).

O autor ressalta que o país se encontra mais longe da expectativa de se igualar aos países mais ricos, ampliando a data de previsão dessa meta de 2022 para 2030 – um atraso de mais 8 anos em comparação à última pesquisa.

Venturi ainda faz uma crítica severa à repercussão da publicação, comparando os resultados obtidos pelo Brasil no PISA, com os resultados esperados da Copa do Mundo de Futebol:

O Brasil pontuou entre os últimos. Indignação manifesta das famílias ou da sociedade? Nenhuma ou quase nada. Agora, imaginemos o Brasil no embate com México, Croácia e Camarões, caso não se classificasse na 1ª fase da Copa do Mundo de 2014 e se posicionasse entre os últimos. Tragédia nacional, com Felipão e jogadores empalados em praça pública. Cláudio Moura Castro⁵ se faz oportuno ao afirmar que, se a população brasileira fiscalizasse a Educação com o

⁵ Professor Doutor, especialista em Educação.

mesmo fervor com que o faz em relação ao futebol, a Educação teria avançado muito. Comunidade silenciosa perpetua o fracasso! (VENTURI, 2014, não paginado)

Vale destacar que o esporte faz parte de importante desenvolvimento, pois se encontra também na esfera cultural e social e, por isso, não deve ser desconsiderado, porém o igualar tal repercussão para os assuntos educacionais definitivamente seria algo benéfico ao país.

Culturalmente, no Brasil o futebol realmente demonstra constante repercussão, destacada na mídia e na sociedade no geral. O relato de Venturi, porém, é usado de forma exagerada, talvez no interesse da exploração do tema de forma intencionalmente agressiva para denotar o interesse.

A crítica, como já mencionado, é válida, porém exagera, conforme observa-se na própria execução da Copa de 2014, onde vê-se que o Brasil não foi tão crítico com seus jogadores e o assunto logo saiu de cena, mesmo com o péssimo desempenho do time brasileiro nos dois últimos jogos, culminando em sua 4ª posição no placar final.

Retornando às discussões quanto aos resultados apresentados pelo Brasil no PISA, a OCDE, por sua vez, avalia:

O desempenho médio do Brasil tem melhorado desde 2000 de 396 para 410 pontos marcados, mostrando uma mudança de 1,2 pontos ao ano. Figuras que representam mudanças sociais e demográficas, entre 2000 e 2012 mostram que essa melhora no desempenho de leitura pode ser totalmente explicada por melhorias no status econômico, social e cultural da população estudantil.

Em 2012, cerca de metade (49,2%) dos alunos no Brasil demonstraram estar abaixo do nível basal de proficiência (Nível 2), o que significa que, na melhor das hipóteses, eles podem reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em um texto sobre um tema familiar e fazer uma conexão simples entre informações no texto e conhecimentos do cotidiano [...].

A melhora no desempenho de leitura, entre 2000 e 2012 tem sido mais pronunciado entre os alunos com os mais baixos níveis de performance [...].

Apenas um em cada duzentos estudantes (0,5%) demonstram performance igual ou superior ao nível 5, o que significa que eles podem lidar com textos que não são familiares em qualquer forma ou conteúdo e pode realizar análises refinadas de textos. (THE ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2013, p. 2-3, tradução nossa).

Os resultados do PISA demonstram que não só o Brasil luta para melhorar sua educação e que, até mesmo por isso, a corrida contra o atraso é cada vez maior, visto que países que já estão à frente continuarão a crescer. O que vale ressaltar é a necessidade não só de aceleração quanto às práticas desenvolvidas, mas da necessidade de reestruturação e continuidade destas.

A melhora centralizada em níveis baixos do PISA pode ser uma demonstração de que os programas que foram desenvolvidos nesse âmbito deram maior destaque à alfabetização dos alunos, o que ocasionaria esse aumento nas compreensões básicas de leitura – demonstrado no ínfimo percentual de 0,5% nos níveis 5 ou superior (que exigem maior compreensão do contexto e um posicionamento do leitor perante o lido).

No entanto, até que ponto tais resultados são realmente aceitáveis tendo-se como foco a realidade brasileira?

Daros Junior esclarece que o Brasil busca “firmar sua condição de economicamente atrativo ao atender aos requisitos estabelecidos internacionalmente através do aval da OCDE”, ressaltando-se a importante e sólida posição da instituição frente ao cenário mundial. (DAROS JUNIOR, 2013, p. 19). Porém, alerta:

Programas de avaliação em larga escala devem ser utilizados como indicadores para uma política de melhoria da qualidade da educação e das condições de atuação docente, porém a exposição de resultados sem a devida ponderação dos fatores sociais tem levado apenas a um “ranqueamento” dos sistemas escolares, ou pior, um ranqueamento de países desiguais com realidades desiguais. (2013, p. 19).

O autor conclui a base de suas ressalvas com a exposição de pesquisas promovidas pelo Banco Mundial, que compartilham da mesma preocupação:

[...] existem dificuldades específicas quando países em desenvolvimento estão envolvidos num estudo desenhado para países industrializados, pois os fatores socioeconômicos dos primeiros podem ser muito diferentes daqueles que prevalecem nos países industrializados e podem incluir pobreza, aspectos nutricionais e de saúde, infraestrutura educacional precária e carência de financiamento (GREANEY; KELLAGHAN, 2011, p. 78 *apud* DAROS JUNIOR, 2013, p. 19).

Portanto, embora a participação do Brasil seja justificável em programas de avaliação internacionais, não se deve desconsiderar a complexidade do emprego de parâmetros no nível mundial, principalmente devido as diferentes realidades vividas pelos países envolvidos, e, mais notoriamente quando as pesquisas pautam-se em um sistema capitalista, como o caso do PISA.

5 METODOLOGIA

Este capítulo apresentará as diferentes metodologias utilizadas no decorrer da execução deste trabalho, partindo de uma contextualização de seu universo de pesquisa. Todas as etapas foram embasadas nas pesquisas bibliográficas apresentadas nos capítulos anteriores.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa tem como universo as práticas desenvolvidas no projeto **Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes**, na cidade de Londrina (Paraná), bem como seus participantes (professores e alunos). Analisou-se a documentação do projeto, os professores que participam dele (registrados como PROB – Professor Regente de Oficina de Biblioteca), e a prática de contação de história realizada com os alunos.

Para a escolha dos PROBs que fizeram parte da amostra estudada, deu-se prioridade a professores que atuam (ou atuaram) no projeto por mais tempo. Em relação às práticas de contação, devido ao recesso escolar, trabalhou-se com as escolas em que foi possível encaixar a observação no cronograma de atividades sem prejudicar a previsão de término deste trabalho.

Londrina é uma cidade localizada na região norte do estado do Paraná, com população estimada em 537.566 em 2013, numa área territorial de 1.653,075 (km²). (IBGE, 2014).

Na divisão especificada pela prefeitura como “Comunicação e Lazer”, a cidade possui o nº de: 22 Emissoras de Rádio (12 FM e 10 AM); 4 Jornais diários, 2 quinzenais e 9 mensais; 6 Emissoras de Televisão (RPC TV Coroados [Globo], TV Tarobá [Bandeirantes], TV Tropical [CNT], Rede Massa [TV Cidade – SBT], RIC TV Londrina [Rede Record], TV Cem – Canal Educativo Municipal); 11 Teatros; 8 Museus; 19 salas de Cinema (2012); 249

Praças Públicas (2007); uma Área Verde de 7.711.227,31 m²; e 58 Bibliotecas Públicas Municipais (incluindo sucursais urbanas e rurais). (PREFEITURA DE LONDRINA, 2014).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (2014), a Rede Municipal de Ensino de Londrina possui 111 (cento e onze) unidades escolares, distribuídas em:

- 73 unidades na zona urbana (entre as regiões leste, oeste, norte, sul e central);
- 11 unidades na Zona Rural;
- 27 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs.

O Projeto *Palavras Andantes*, por sua vez, foi planejado e executado na cidade de Londrina (Paraná), pelo Doutor Rovilson José da Silva, que o coordenou diretamente até 2012, e que atualmente ainda tem contato com ele por meio da extensão universitária que coordena em sua atuação como professor da Universidade Estadual de Londrina, com foco na formação de mediadores. O professor destaca que o projeto foi estruturado a partir de cinco pilares: “a formação do professor mediador de leitura; realização de hora do conto semanal para todas as turmas; empréstimo de livros; readequação arquitetônica e pedagógica da biblioteca escolar e ampliação contínua do acervo”. (SILVA, 2013, p. 359).

Segundo o autor supracitado, a biblioteca constitui um ambiente pouco explorado dentro da escola, tanto por sua inexistência em algumas quanto por não fazer parte das discussões pedagógicas e, assim, acaba por ser desconsiderada como parte importante nas construções de leitura e conhecimento. (SILVA, 2013, p. 20).

Inicialmente, o projeto trabalhou com os professores então responsáveis pelas bibliotecas em suas Unidades de Ensino (PROBs), ouvindo seus desabafos quanto à precariedade encontrada nas bibliotecas e o descaso com sua posição; depois iniciou as fases de estudos e treinamentos, incentivando a ampliação do conhecimento adquirido nas reuniões com o restante do corpo docente das escolas, bem como com sua coordenação, a fim de ampliar o conhecimento e valorização do *Palavras Andantes* e o

reconhecimento de seus participantes. Foram considerados todos os aspectos envolvidos nos pilares de sua estruturação, trabalhando também com a readequação física das bibliotecas, com a elaboração de diretrizes para a ampliação do acervo e sua divulgação. (SILVA, 2013).

O autor ainda expõe alguns dos resultados, dentre os quais, destacam-se:

Durante o período de 2003 a 2008, cerca de 30 escolas municipais tiveram sua biblioteca reformada ou reconstruída. Cada biblioteca recém-inaugurada recebia mobiliário novo, principalmente, mesas, cadeiras e estantes. [...] Durante os sete primeiros anos do projeto foram duas compras, com intervalo médio de dois anos cada uma [...]. [...] houve um aumento considerável dos empréstimos de livros de 2002 a 2008 na rede municipal, cerca de 600%, passamos de 72 mil empréstimos/ano para 640 mil empréstimos/ano, com praticamente a mesma quantidade de alunos, ou seja, a média de 30 mil alunos. (SILVA, 2013, p. 362-363).

É notável o aumento expressivo nos empréstimos, que atingiu a marca de 600%. O projeto estrutura-se com a pretensão de anular a visão reclusa e inacessível da biblioteca, mantendo-a integrada ao projeto pedagógico da escola e, assim, visa propagar benefícios como: a melhora da qualidade da educação; a ampliação do “horizonte cultural e informacional dos alunos”, influenciando seu aprendizado; estimular o “espírito investigativo”; e promover o “papel de diminuir diferenças educacionais e sociais” da instituição escolar. (SILVA, 2012, não paginado).

Ainda não foi possível concretizar uma segunda fase proposta, que envolveu a criação de um novo projeto: *Informatização e readequação do mobiliário das bibliotecas pública, infantil e bibliotecas ramais de Londrina*, muito embora o mesmo já tenha sido aprovado pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – SETI em 2009. (SILVA, 2013). Como o próprio tema do projeto esclarece, essa etapa foca-se na informatização e na readequação física das bibliotecas especificadas.

5.2 FASES DA PESQUISA

Num primeiro momento foi realizada uma análise bibliográfica sobre os principais temas a serem abordados, dos quais ressaltam-se: mediação, leitura, apropriação da informação, e construção do conhecimento e do pensamento crítico. Com a utilização do conhecimento disponível em teorias publicadas, pretendeu-se delinear discussões objetivas sobre os temas propostos, sem ater-se a demasiadas revisões históricas, mas embasar e esclarecer as perspectivas adotadas neste estudo.

A fim de atingir os objetivos específicos, foram traçadas as seguintes ordens de pesquisa: utilizar as pesquisas bibliográficas em conjunto aos documentos do projeto que compõe o universo de pesquisa para análises; realizar entrevistas, a partir de roteiro previamente estruturado, com os profissionais participantes do projeto (PROBs), bem como com seus coordenadores (anterior e atual); realizar observações de práticas do projeto com os alunos (contações de histórias); e finalmente analisar os resultados obtidos em entrevistas e observações. Os métodos específicos às fases práticas (entrevistas, observações e suas análises) serão descritos e justificados abaixo.

O roteiro de entrevistas (Apêndice A) foi construído de forma semiestruturada, com foco nos objetivos geral e específicos deste trabalho. A escolha deste formato baseia-se na premissa de que este tem a característica de permitir que o entrevistador possa “registrar informação qualitativa sobre o tópico em questão”, já que haverá a possibilidade de “sondar além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado.” (MAY, 2004, p. 148).

Ainda quanto à técnica de coleta de dados semiestruturada de entrevistas, May salienta:

Considera-se que esses tipos de entrevistas permitem que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas padronizadas, mas ainda forneçam uma estrutura maior de comparabilidade do que nas entrevistas focalizadas. (2004, p. 148).

Assim, ao adotar a técnica semiestruturada, buscou-se nortear as entrevistas no contexto pesquisado, porém sem estabelecer limitações de expressão ao entrevistado, bem como evitar que possa ocorrer alguma forma de restrição em relação às manifestações dos participantes.

No decorrer das entrevistas, as seguintes orientações foram acatadas:

Algumas exigências devem ser consideradas no momento da entrevista: marcar com uma certa antecedência a hora e o local apropriados; garantir ao entrevistado o sigilo e o anonimato, caso seja necessário; utilizar vocabulário adequado ao informante; não apresentar questões que extrapolem o universo cultural do entrevistado; ouvir atentamente a resposta do informante; estimulá-lo a discorrer sobre o assunto e não forçar o rumo das respostas.

No decorrer da entrevista, o pesquisador tem que evitar a ocorrência de saltos bruscos em relação ao tópico abordado, colocar questões mais simples antes das complexas e, principalmente, manter flutuante a atenção para observar gestos, entonações da voz, hesitações e outros comportamentos que podem conter significados específicos. (LUDWIG, 2009, p. 66).

Portanto, na prática evitou-se a interrupção de respostas, o que ocasionou a mudança de ordem do roteiro, visto que muitas vezes o entrevistado já respondia mais de uma pergunta em uma mesma fala.

Considerando o caráter qualitativo pretendido, foi empregada a Análise de Discurso (AD) como base de análise dos dados obtidos, juntamente com os resultados das pesquisas bibliográficas. A escolha dessa metodologia foi baseada na importância que esse método agrega ao contexto social da análise, trabalhando com o indivíduo e a linguagem em sua historicidade. (SILVA, 2005).

Orlandi esclarece que na AD

[...] a proposta é a da construção de um dispositivo de interpretação. Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, [...] procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

A Análise de Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica. A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. (2007, p. 59).

Guaraldo, contextualizando a AD para a Ciência da Informação, ressalta que

A CI se ocupa deste problema: a interconexão entre as pessoas e a informação, pois tem suas raízes históricas no uso que as pessoas fazem dos mais diversos tipos de documentos. A Ciência da Informação estuda a interface entre as pessoas e a informação, suas propriedades gerais, processos de construção, comunicação e uso. (2013, p. 150).

Conforme a autora discorre, a própria área da Ciência da Informação mantém foco nas conexões existentes entre as pessoas e a informação. Ressalta-se, por sua vez, que a AD propõe “[...] se pôr na escuta das circulações cotidianas, tomadas no ordinário do sentido” (PÊCHEUX, 2008, p. 48). Essa valorização do cotidiano caracteriza-a como própria para este estudo, pois com ela pode-se propor análises que ressaltem a semântica e linguística apresentada por traz dos discursos analisados.

Santos Neto (2014, p. 108) esclarece:

Esta forma de analisar discursos e textos se dá a partir do que é discursado e/ou registrado por determinado sujeito e/ou grupos, populações. É uma metodologia que [...] não fica sob as margens dos termos, das palavras e dos significados das expressões, mas se atenta para as posições e condições histórico-sociais que influenciaram e levaram o sujeito e/ou grupo social a formular e explicitar determinado discurso. A teoria do discurso é o lugar onde os componentes linguísticos e socioideológicos se convergem.

O método, portanto é um estudo intrínseco da manifestação do ser pelo discurso, apegando-se aos termos e estruturas usadas, a fim de identificar as influências dos fenômenos sociais envolvidas e, assim, poder identificar o real discurso dos participantes do projeto que compõe o universo de pesquisa, bem como o discurso apresentado nos documentos produzidos por e para o mesmo.

A AD, que na verdade demonstra características de disciplina de interpretação, trabalha com sentido, não se fixando apenas ao texto, desenvolvendo o *corpus*: ideologia + história + linguagem; sendo que ideologia relaciona-se ao posicionamento do sujeito perante o discurso, história ao seu contexto sócio-histórico, e linguagem a materialidade exposta pelo texto,

deixando “pistas do sentido que o sujeito pretende dar”. Ressaltando-se ainda que “na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer” e que “O sentido não está ‘colado’ na palavra, é um elemento simbólico, não é fechado nem exato, portanto sempre incompleto [...]” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 679-680).

Portanto, ao utilizar a AD, é necessário que se faça “uma leitura do texto enfocando a posição discursiva do sujeito, legitimada socialmente pela união do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos”. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 684).

O discurso estabelece assim um **processo discursivo**, que se relaciona com discursos anteriores e aponta para um novo, processo este “[...] do qual se podem recortar e analisar estados diferentes”. (ORLANDI, 2007, p. 62).

[...] a AD não questiona a existência real dos sujeitos em sociedade, pois é exatamente porque eles existem no social e são apreendidos na coletividade é que há o interesse por sua existência histórica e ideológica. O sujeito é uma encruzilhada de caminhos, com diferentes vozes provenientes de discursos diversos. (GUARALDO, 2013, p. 154).

Na AD, o analista é ciente de que não poderá compreender o discurso sem interpretá-lo, porém busca um deslocamento de sua posição para o “entremeio de descrição com a interpretação”, usando a AD como um dispositivo que o possibilite atravessar “o efeito da transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito”. (ORLANDI, 2007, p. 60-61).

Em síntese, Gondim e Fischer esclarecem que

[...] se a análise de discurso é a análise da fala em contexto, ela ajuda a compreender como as pessoas pensam e agem no mundo concreto. A história, o contexto e a posição social concorrem para as produções discursivas. O enunciador do discurso, portanto, não é somente um sujeito empírico, um sujeito da experiência e da existência individualizada no mundo, mas sim um sujeito discursivo, cuja história pessoal se insere na história social, ideologicamente marcada. (2009, p. 12).

De forma prática, buscou-se a análise da **materialidade linguística**, isto é, a partir do que é expresso, do que é dito, procurar pistas que possibilitem a **compreensão do modo de textualização** desse discurso, demonstrando suas relações de sentido e força (de que lugar se fala?), visando dar conta da identificação do que é dito não só em um discurso, mas também em outras diferentes condições, abarcando diversas memórias discursivas. Assume-se, portanto, que existe uma relação “entre diferentes superfícies lingüísticas face ao processo discursivo. Com isto detectamos a relação do discurso com a formações discursivas”. (ORLANDI, 2007, p. 65-66) O objetivo é, porquanto, a identificação do contexto discursivo que ocasionou a textualização.

O processo da AD pode ser representado por três etapas:

Quadro 3 – Etapas da AD.

1ª Etapa:	Passagem da	Superfície Linguística	Texto
		para o	(Discurso)
2ª Etapa:	Passagem do	Objeto Discursivo	Formação Discursiva
		para o	
3ª Etapa:		Processo Discursivo	Formação Ideológica

Fonte: Orlandi (2007, p. 77).

Portanto, na AD transpassa-se pelas três etapas supracitadas, na perspectiva da transposição da **superfície linguística** (o que é dito) para o **objeto discursivo** (onde é dito) e, finalmente, para o **processo discursivo** (porque é dito).

Buscou-se, na escolha dos métodos e norteadores de pesquisa e análise, manter o caráter qualitativo proposto, sem se deter a fatos explicitados num primeiro discurso, mas o de descobrir as raízes desse discurso, numa tentativa de entender o âmago de seu desenvolvimento.

Para a análise proposta, estabeleceu-se as seguintes categorias extraídas das bases da AD:

- **1ª CATEGORIA:** Superfície Linguística
- **2ª CATEGORIA:** Memória Discursiva

• **3ª CATEGORIA:** Manifestações

- Reprodução Ideológica
- Leitura Negociada
- Oposição

Quando algo é dito, transparece-se seu contexto, suas influências, e, finalmente, clarifica-se a posição manifestada. O estabelecimento dessas três categorias visa separar e destacar tais contextos, influências e posições nos discursos analisados.

A primeira categoria visa organizar as repostas da forma exata em que foram expressas, demonstrando a superfície do discurso.

A segunda categoria preocupa-se com o identificar da memória discursiva de cada indivíduo, que seria o transparecer de suas influências passadas e atuais, suas influências ideológicas e sociais, isso porque, como salientado por Santos Neto:

Ainda que a “posição” ocupada por um sujeito em uma determinada conjuntura pareça não ser influenciada por situações e posições passadas, elas estão imbricadas. Um sujeito ocupa uma posição atual, mas carrega consigo toda a experiência vivida no passado, não se “liberta” delas, por mais que ele tente fazer isso. (SANTOS NETO, 2014, p. 117).

Finalmente, a terceira e última categoria se mostra composta por três subseqüentes categorias. O objetivo principal nesta etapa é identificar posição adotada pelo sujeito, o cerne de sua manifestação. Tal posicionamento pode ser considerado uma Reprodução Ideológica (pela repetição de uma ideologia lhe imposta histórica e/ou socialmente); uma Leitura Negociada (“com a utilização de expressões com valor adversativo”); ou uma posição de Oposição (na qual a postura crítica se evidencia). (GUARALDO, 2013).

Os discursos obtidos em entrevistas são textos longos, principalmente devido ao caráter livre adotado durante a aplicação do roteiro. O entrevistado foi sempre incentivado a dialogar com liberdade e espontaneidade, sendo que o roteiro (Apêndice A) foi seguido apenas para nortear a linha de raciocínio dos envolvidos para não se distanciar dos objetivos do trabalho.

Devido a esse caráter extenso, antes de trabalhar especificamente com a AD, as respostas obtidas durante as entrevistas foram tabeladas a partir da

teoria da metodologia Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), a fim de ressaltar mais sistematicamente as ideias apresentadas pelos entrevistados.

A DSC foi desenvolvida por Lefèvre e Lefèvre no fim da década de 1990, especificamente no campo da saúde e com o objetivo de apresentar uma alternativa para pesquisas qualitativas que demonstravam preocupação em não negligenciar a discursividade. Embora não seja sua característica essencial, a DSC também trabalha de forma quantitativa, porque se apega a repetição como reforçar determinado discurso. Isso significa que ao reproduzir a mesma ideia, expressa-se uma conexão, demonstrando a existência de similaridades de axiomas e/ou crenças. (GONDIM; FISCHER, 2009).

A proximidade das metodologias DSC e AD se dá “pelo entendimento de que as representações sociais têm estabilidade variada e estão sujeitas a modificações de estrutura e de conteúdo ao longo da história (maleabilidade estrutural)”. (GONDIM; FISCHER, 2009, p. 14).

A DSC foi escolhida pela objetividade que apresenta no tratamento dos dados, possibilitando dar maior cientificidade a posterior análise pela AD, visando quebrar o desafio da subjetividade da análise. Porém, não foi aplicada em todas as questões, mas apenas nas respostas referentes as questões 5, 8, 9, 10 e 11 do roteiro de entrevista (Apêndice A). Isso porque as demais questões possuem caráter objetivo, não demonstrando, portanto, necessidade dessa pré-análise.

A questão 10 (É possível observar aspectos resultantes do projeto – pessoais e/ou dos demais envolvidos?) foi dividida em 2 análises: sendo a primeira referente aos aspectos pessoais e a segunda aos alunos, a fim de explorar melhor as respostas.

Na DSC as respostas são transcritas e, posteriormente, são destacadas **expressões-chave** (sendo este o conteúdo expresso) e depois, a partir dessas expressões, são extraídas as **ideias centrais** demonstradas (com “função identificadora, particularizadora, especificadora”) e as **âncoras** (que representam uma “crença”). (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, p. 26 e 52).

Esse trabalho é realizado com tabelas, o que possibilita ao investigador científico deixar evidente a linha de raciocínio seguida nas análises, evitando a subjetividade ou manipulação quanto ao discurso em foco.

As perguntas analisadas com tabulação baseada na DSC deram suporte para a criação de novas tabelas mais sintetizadas e com a inclusão das demais respostas, usadas então para a AD propriamente, aplicando-se o estudo das três categorias propostas.

Como o objetivo foi utilizar a DSC apenas como suporte à AD, esta não foi realizada em sua amplitude, ou seja, não foram realizados todos os passos propostos por Lefèvre e Lefèvre, mas apenas os que se mostraram pertinentes à esta pesquisa.

Num último momento, foram realizadas Observações dos momentos de trabalho dos professores do Projeto *Palavras Andantes* em trabalho com os alunos, com o objetivo de investigar melhor a interação alunos-informação, conforme orientação da banca de Qualificação.

May (2004) ressalta que, no decorrer de uma observação, o pesquisador precisa ater-se a anotações. O autor também explica que o sentimento de se ter perdido algo, ou o medo de mostrar-se muito seletivo ou geral, pode ser contornado com os índices propostos por Severy Bruyn, chamados de “adequação subjetiva”, que envolvem: “O tempo, o lugar, as circunstâncias sociais, a linguagem, a intimidade e o consenso social”. (1966, p. 189 *apud* MAY, 2004).

May esclarece que tais pontos permeiam características físicas e subjetivas, e que o observador, portanto, deve manter-se desperto para tentar explorar todas essas nuances a fim de atingir uma observação válida e passível de um estudo adequado. (MAY, 2004).

6 ANÁLISES DOS DADOS

As análises que seguem foram divididas em quatro partes: a primeira com base na documentação do projeto (com o suporte das informações obtidas em entrevista com o idealizador do projeto e com a atual coordenadora); a segunda com foco no emprego da metodologia Discurso do Sujeito Coletivo (DSC); a terceira baseada na Análise de Discurso (AD); e a quarta e última a partir das observações realizadas. As quatro partes se complementam pois foram feitas em estudo do mesmo projeto (*Palavras Andantes*).

6.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO *PALAVRAS ANDANTES*

Após entrevista com o professor Rovilson José da Silva (idealizador do Projeto e seu coordenador até 2008), pode-se identificar que a motivação para a criação do projeto veio de “cunho vivencial”, visto que o próprio esclarece que ouvia muitas histórias contadas pelos pais quando criança, e que considera o acesso à leitura, livros e bibliotecas uma “das grandes vertentes importantes” que teve na vida. Também, expressa-se: “Se isso foi bom para mim eu quero estender para os outros”, explicando que quis “devolver” para a escola pública a formação que teve.

Como professor de língua portuguesa (sua primeira atuação), sentia dificuldade para trabalhar textos com alunos porque eles demonstravam ter “pouca afeição” à leitura. Sua preocupação começou nesse contexto, com questionamentos sobre se, como professor, poderia contribuir para mudar essa realidade.

Percebeu então, depois de realizar análises nas escolas, que muitas dessas não tinham sequer um ambiente para leitura (e que sem o mínimo de estrutura seria difícil incentivar a leitura), também que quando existia a biblioteca, essa era regida por um “profissional rejeitado pedagogicamente”,

que então via tal posição como um fardo e/ou ofensa. A promoção da mediação seria, portanto, apenas “a fatia de uma pizza” para poder efetivamente mediar a leitura nas escolas. A estruturação do projeto e sua aplicação “nasceu” desse contexto.

Pela falta de orientação, o projeto abarcou muitos detalhes iniciais até então desconsiderados e que causavam muitos problemas aos Professores Regentes de Bibliotecas – PROBs, como o controle de recebimento e catalogação de livros, e atividades a serem desenvolvidas. Foram criados documentos que deveriam ser utilizados para controle de catalogação de livros (realizado pela Biblioteca Municipal) e orientação para receber os alunos, por exemplo (Anexos A – Normas para o processamento do acervo das bibliotecas escolares e B – A volta às aulas e o uso da biblioteca: sugestões para o encaminhamento inicial). Embora simples, tais documentos já proporcionaram uma organização até então inexistentes nas bibliotecas das escolas, possibilitando então novos trabalhos para a mediação.

A seguir, serão analisados, individualmente, os documentos do Projeto, ressaltando que estes “nasceram” do contexto acima exposto.

O documento *Programa de formação do professor da hora do conto e auxiliar de biblioteca da rede municipal de leitura* (Anexo C) apresenta as constatações da pesquisa realizada pelo professor Rovilson, em 2000, na Rede Municipal de Ensino de Londrina, das quais destacamos: inadequação do espaço a ser utilizado pela biblioteca; carência de informações básicas para professores em atuação na biblioteca; falta de comunicação entre as escolas e as secretarias as quais encontravam-se vinculadas (Educação e Cultura).

A principal proposta deste documento é a reestruturação das então reuniões mensais das bibliotecas sucursais (escolares) de Londrina (que serviam apenas para entrega estatística). As sugestões englobam a possibilidade de usar esse momento para capacitar os professores que trabalham na biblioteca, e propõe, resumidamente, as seguintes temáticas para a matriz curricular do curso de formação:

- Conceito de arte (para estimular o lúdico, a sensibilidade);
- Conceitos de biblioteca pública e escolar;
- Leis e leitura;

- Comunicação humana;
- Linguagens humana e artística;
- Simbologia em obras de arte;
- Linguagens literária e não-literária;
- Importância da leitura/literatura para o ser humano e seu meio;
- Conceito de literatura;
- História da criança na sociedade;
- A criança e a literatura;
- Procedimentos para se contar histórias;
- A literatura infantil no Brasil;
- Biblioteca escolar e os suportes de informação;
- Os contos de fada e o desenvolvimento infantil;
- Estrutura do texto literário;
- Poesia.

Os tópicos seriam então trabalhados no formato de disciplinas mensais de quatro horas cada, otimizando o tempo usado anteriormente apenas para a entrega de estatística. O curso envolve também outras atividades, como o recebimento de convidados (da área de leitura e biblioteca), e uma visita agendada a uma biblioteca sucursal.

O documento *Espaço e mobiliário da Biblioteca Escolar: pré-requisitos* (Anexo D) é apresentado na tentativa de propor a estruturação adequada do espaço da biblioteca, dividindo-a em duas zonas:

- Zona formal: relacionada aos espaços de recepção e entrada e de estudos;
- Zona informal: compondo o espaço lúdico destinado às crianças.

As reestruturações englobam, além do mobiliário, aspectos do piso, teto, portas e cores; e todas visam a segurança e bem estar do alunos e professores.

O documento *Proposta pedagógica para a biblioteca escolar na rede municipal de ensino de Londrina* (Anexo E) apresenta a necessidade da incorporação da biblioteca ao processo educativo das escolas. Traz também a

nomenclatura atualmente adotada ao professor que trabalha neste ambiente – Professor Regente de Oficina de Biblioteca (PROB).

Nessa proposta pedagógica, que expõe seus objetivos baseados no Manifesto da Unesco sobre Biblioteca Escolar de 1999, destaca-se que são esmiuçados detalhes quanto ao PROB (expondo a necessidade de sua contínua formação profissional e suas atribuições específicas); o acervo (em abrangência e suporte); e a integração da biblioteca ao contexto curricular (ressaltando a necessidade de um planejamento conjunto com os demais professores).

O Anexo F traz o documento *Orientações gerais para o trabalho de mediação de leitura na biblioteca da escola*, que possui ordem mais prática, e do qual destacamos as orientações para:

- Como organizar o acervo na biblioteca: onde é exposta a organização adequada do acervo (ordem alfabética, com livros para maiores faixas etárias – 11-13 anos – concentrados nas estantes mais altas);
- Como realizar a hora do conto: que após ser identificada como umas das “principais estratégias para disseminar a leitura”, é instruído que seja realizada com a escolha prévia da história (o professor precisa lê-la antes e gostar dela), sem o complemento de demais atividades (como dobraduras, redações etc.), e dando liberdade de manifestação ao aluno (em interações com o PROB e/ou com os demais alunos). Também são apresentadas algumas sugestões para “após a hora do conto”, entre elas o “oferecer momentos de solidão”, “oferecer outros materiais impressos que remetam ao que foi lido”, e “explorar, gradativamente, os tipos diferentes de impressos sobre o assunto abordado: revistas, enciclopédias etc.”;
- Empréstimos: os alunos devem ser informados sobre os procedimentos de empréstimo e ser orientado a cuidar do livro, porém evitando exageros na recomendação para não causar “medo” de punições, não se recomenda sanção pecuniária (multa), nem obrigatoriedade no empréstimo (o PROB deve apenas estimular o empréstimo e não obrigá-lo). Ressalta-se também a liberdade do aluno na escolha de livros.

Após a entrega e aplicação dos referidos documentos, o *Palavras Andantes* foi posto em prática. Porém, em 2009 ficou sem coordenação por um ano (2009 à 2010). Nesse hiato perdeu-se muito do que havia sido conquistado até então, pois os PROBs pararam de executar as atividades do projeto. A imprensa manifestou-se questionando o que havia acontecido com o então premiado projeto. Após essa manifestação, a professora Márcia Batista foi convidada a assumir a coordenação – cargo que ocupa até os dias de hoje.

A professora salienta que a interrupção das formações mensais foi o principal agravante durante a pausa do projeto, e por isso o retorno dessas foi sua primeira preocupação. Relata que atualmente busca sempre manter os originais pilares e formato do projeto, usando o momento de formação para o “incentivo à leitura, leitura de teóricos, de bons teóricos, leitura de textos infantis, troca de experiência, troca de atividade, troca de livros”, tendo “esse espaço de 4 horas como um espaço de trocas de experiência”.

6.2 TABULAÇÃO DOS DADOS – EMPREGO PARCIAL DA METODOLOGIA DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)

As primeiras respostas tabuladas com o auxílio da DSC baseiam-se nas informações obtidas a partir da pergunta 5: “Teve contato com bibliotecas (e especificamente bibliotecas escolares) antes do envolvimento no projeto?”.

Segue:

Quadro 4 – Instrumento de Análise 1 - Pergunta 5.

	Expressões-Chave	Ideia Centrais	Ancoragem
SUJEITO A	Acho até interessante quando me perguntam isso, que eu tinha o hábito de leitura, porém <u>não tinha aquele hábito de leitura</u> assim... é... <u>Não gostava muito de ler</u> . Eu lia assim, meio funcional mesmo, só na né... Mas depois que eu conheci o projeto e comecei a fazer o curso em cima da leitura, conhecer um pouco mais essa leitura significativa, eu me descobri como leitora. Foi pra mim assim... foi maravilhoso isso e, eu te conto isso, não tenho vergonha de falar, que isso veio da infância né, então pelo fato da época eu ter estudado em colégio um pouco rígido, em colégio de freira, então cobrava a leitura de uma forma meio primitiva. [...] Falam que as coisas assim não acontecem por acaso, <u>fui acometida de um acidente</u> , fui atropelada por uma moto, e fiquei um ano sem ir pra escola. <u>Depois de um ano sem ir pra escola eu tive que me reabilitar</u> . Então <u>tinha aquela questão de mandar alguém pra biblioteca que não tava muito bem</u> , [...] e foi nessa época que <u>me ofereceram a biblioteca</u> , quem queria a biblioteca, e até formou-se uma ponte: eu trabalhava três manhãs e duas tardes, e foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida na minha trajetória de professora, <u>por ter me colocado dentro da biblioteca eu descobri muito!</u> E foi assim, quando eu entrei dentro da biblioteca, e conto isso, eu não tenho vergonha de contar, eu entrei dentro da biblioteca e comecei a olhar, nossa, aquele cheiro de livro, e olha livro e nossa tudo isso então veio aquela imagem daquela menina, tudo isso pra mim foi quando eu abri um livro, e era o livro do dragão, que foi excluído pelo fato dele não saber soltar mais fogo pela boca, isso é real que eu tô falando né, uma leitura mais ou menos do dragão e as pessoas é ficavam tirando sarro dele tipo "Dragão, você é bobão", né? E ele chorava, derramava lágrimas e mais ou menos me senti aquele dia, dentro daquela biblioteca, como o dragão, <u>aquela história veio como se fosse eu</u> . E de repente o dragão começou a soltar fogo porque uma pessoa ajudou ela, colocou um chiclete e tal e aquela hora eu senti parece que abriu minha cabeça assim, sabe? De uma literatura infantil que nem é livro que eu abri na biblioteca <u>eu me libertei, comecei a ler parece que abriu!</u> Assim sabe, abriu! Nossa aí comecei ler todos os livros literatura infantil, <u>que eu não tinha lido na infância, né?</u> Foi assim muito bom. <u>A partir de então eu entrei com todo gás e fui muito atuante dentro da biblioteca como mediadora de leitura</u> , colocando livros a disposição das crianças. Abria as portas e cortina na hora do recreio. Toda oportunidade que eu tinha eu deixava sempre aquele grupo dentro da biblioteca que gostava de ler. <u>Foi assim, o início da minha caminhada dentro da leitura</u> .	(1ª ideia) Não tinha o hábito de leitura. (2ª ideia) Não gostava de ler. (3ª ideia) Após um acidente se ausentou por um ano e então ao voltar para a escola precisou se reabilitar. (4ª ideia) Dentro da biblioteca "descobriu muito", se libertou de um trauma com a leitura.	(1ª ancoragem) Lia apenas de modo funcional. (2ª ancoragem) Profissionais que não estavam muito bem (emocional ou fisicamente) eram enviados para trabalhar na biblioteca da escola. (3ª ancoragem) Começou a ler muitos livros. (4ª ancoragem) Trabalhou ativamente na biblioteca promovendo a leitura aos alunos.
SUJEITO B	Assim a <u>minha escola</u> , <u>ela não tinha biblioteca mas sempre teve muito incentivo a leitura</u> , né? Então, assim, <u>a leitura lá fazia parte da minha vida a muito tempo</u> . Eu fui uma criança que cresceu <u>sozinha</u> , eu sou temporã, então a <u>minha diversão eram os livros dos meus irmãos</u> . Meus irmãos se casaram, eu fiquei com 4 anos, então <u>a partir do momento que eu passei a ler...</u> então eu, a <u>minha diversão era ler</u> , tudo que tinha em casa e a <u>escola também estimulava, fazia concurso de leitura, fazia concurso de produção de texto</u> , e isso foi me colocando no caminho da leitura.	(1ª ideia) A escola não tinha biblioteca mas incentivava a leitura. (2ª ideia) A leitura fez parte da sua vida desde a infância. (3ª ideia) A leitura era uma diversão quando criança. (4ª ideia) A escola estimulava a leitura.	(1ª ancoragem) Por ser a mais jovem dos irmãos e com uma diferença grande de idade, ficou muito sozinha quando criança em casa. (2ª ancoragem) Teve acesso aos livros do irmãos e encontrou neles diversão. (3ª ancoragem) A escola mesmo sem ter biblioteca promovia eventos como concursos de leitura e produção de texto.

Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda tabulação baseia-se nas informações obtidas a partir da pergunta 8: “O que você acha que motivou a criação deste projeto?”.

Quadro 5 – Instrumento de Análise 2 - Pergunta 8.

	Expressões-Chave	Ideia Centrais	Ancoragem
SUJEITO A	Ficou muito claro a visão do professor Rovilson de estar tirando essa cara da biblioteca de entulho, de que colocavam tudo pra poder estruturar mesmo o espaço e a leitura e a gente começou a fazer os cursos. Os professores começaram a ter uma nova visão da biblioteca, todo mundo foi estruturando a questão dos livros, até a gente teve que fazer compra de livros né, a gente foi sabendo o que poderia fazer com uma biblioteca né? Dar outra cara nessa biblioteca.	(1ª ideia) O objetivo era tirar a cara de entulho da biblioteca. (2ª ideia) Os professores começaram a ter uma nova visão da biblioteca. (3ª ideia) Os professores passaram a dar uma "nova cara" à biblioteca.	(1ª ancoragem) Os professores precisam de cursos de formação específicos para ter uma boa atuação na biblioteca.
SUJEITO B	Bom, a necessidade desse espaço nas escolas era premente, né. Era uma coisa que sentia falta desse espaço. As escolas que tinham biblioteca elas estavam assim, funcionando como depósito. Às vezes até como lugar de castigo pra aluno. E então dentro da rede né, claro, né, muitas pessoas já esperavam por isso. Mas deu o pontapé inicial e quem lutou foi o professor Rovilson né, ele é doutor agora, foi quem que, acredito quando estava fazendo mestrado, alguma coisa desse tipo, começou a levantar dados, né, sobre as bibliotecas existentes na rede municipal porque ele também era professor municipal, e a partir daí ele começou a buscar esse crescimento, né, de número de bibliotecas nas escolas, a dar formação, e a partir daí foi crescendo.	(1ª ideia) Necessidade premente da criação do espaço da biblioteca nas escolas. (2ª ideia) O professor Rovilson iniciou a "luta" para a criação desse espaço de forma adequada.	(1ª ancoragem) Nas escolas que tinham biblioteca o espaço era utilizado como depósito ou ambiente para castigo aos alunos. (2ª ancoragem) Para o crescimento da biblioteca era necessário trabalhar especificamente com isso e dar formação específica aos professores.

Fonte: Elaborado pela autora.

A terceira tabulação baseia-se nas informações obtidas a partir da pergunta 9: “Visão geral do projeto – sobre sua funcionalidade e principais aspectos que observa/observou”.

Quadro 6 – Instrumento de Análise 3 - Pergunta 9.

	Expressões-Chave	Ideia Centrais	Ancoragem
SUJEITO A	Olha essa biblioteca, como eu fiquei 30 anos dentro da escola... Era uma biblioteca que assim <i>numa época</i> ela funcionava lá embaixo, numa casinha, depois junto lá, mas assim, <i>a gente não tinha um espaço de biblioteca</i> [...] nessa época eu lembro que mesmo eu estando em sala de aula, eu não lembro das crianças frequentando a biblioteca, sabe? A biblioteca era usada pra outras coisas, levar cartazes, aqueles de festividade, ou a biblioteca era colocado algumas outras coisas mesmo, não era vista como a biblioteca. <i>Num tinha cara de biblioteca</i> . daí na época o professor Rovilson José da Silva que entrou com o projeto Palavras Andantes ele começou a estruturar alguma escolas, estava em construção. Então ele já criou algumas bibliotecas já com cara de biblioteca, como modelo, foi mexer na estrutura do mobiliário, então fazia parte dele. E a minha biblioteca lá era na realidade uma biblioteca muito pequena, tinha um espaço muito pequeno, com o tempo foi aberto mais uma sala, é, a gente acabou recebendo mobiliário, redondo, assim...	(1ª ideia) Não havia um espaço de biblioteca. (2ª ideia) Os espaços não tinham "cara" de biblioteca. (3ª ideia) A biblioteca era muito pequena.	(1ª ancoragem) Os alunos não frequentavam a biblioteca. (2ª ancoragem) O espaço reservado para biblioteca era utilizado para "outras coisas", como um depósito. (3ª ancoragem) A ampliação do espaço da biblioteca e o recebimento de mobiliário adequado foram benefícios do projeto.
SUJEITO B	Bom, nós tínhamos um acervo muito pequeno, na verdade nem todas as escolas tinham biblioteca, então a partir da implantação desse projeto as escolas começaram a contar com o espaço biblioteca, mesmo que improvisado, às vezes num cantinho de uma sala, e aí também a formação de professores, né, traz um trabalho específico, que é uma coisa que nós não tínhamos, que nós trabalhávamos assim meio que as pedras, né, procurando recursos onde encontrássemos, então nós passamos a ter formação, o que eu acho muito necessário, foram-se criando bibliotecas ao longo dos anos, em escolas que não tinham e o acervo cresceu com isso, né, essa é a estrutura. Mas aí os alunos passaram a ter esse momento né, de interação com o livro, de mediação da leitura propriamente dita, né. De início nós começamos mais com contação de história, né, nós não tínhamos um acervo muito grande, é, pra empréstimo, nós emprestávamos livro mas o espaço de leitura não existia quase dentro da escola, salvo algumas exceções né. Mas a partir do momento que nós, assim...cresceu, nós pudemos criar momentos de leitura dentro da própria escola, né, porque aí o acervo maior você tinha livros pra empréstimo e livros pra utilização dentro do espaço né, aí as crianças passaram a ter o recreio literário, que então durante o horário do recreio eles podem vir a biblioteca para ler, dentro, em algumas escolas, na minha escola eu faço isso, eu tenho um horário específico pra empréstimo, um pra contação de história e um pra empréstimo e nesse horário de empréstimo eu faço a hora da leitura e aí é por meio de um acervo, que a gente tem uns livros assim, mais novos, pra que eles se sintam né, incentivados a ler, e a curiosidade de conhecer o novo, então livros mais novos, livros de leitura mais rápida, pra que eles possam compor dentro desse horário da leitura também. Então os alunos passaram assim a ter uma chance maior com os livros né.	(1ª ideia) As escolas começaram a contar com um espaço mesmo que improvisado para biblioteca. (2ª ideia) Os professores trabalhavam na biblioteca com dificuldades. (3ª ideia) Os alunos passaram a ter momentos de interação com a leitura dentro da escola.	(1ª ancoragem) Um acervo muito pequeno prejudica a biblioteca. (2ª ancoragem) Os professores receberam formação adequada e isso possibilitou a melhora no trabalho desenvolvido na biblioteca. (3ª ancoragem) O acervo maior e modernizado ajuda na promoção da leitura. (4ª ancoragem) O estabelecimento de horários específicos para atividades com leitura é benéfico.

Fonte: Elaborado pela autora.

A quarta tabulação (parte 1) baseia-se nas informações obtidas a partir da pergunta 10: “É possível observar aspectos resultantes do projeto – pessoais e/ou dos demais envolvidos?”. Nessa primeira parte focou-se apenas nas respostas que demonstram relacionamento com os “demais envolvidos” no projeto.

Quadro 7 – Instrumento de Análise 4 – Pergunta 10 parte 1.

	Expressões-Chave	Ideia Centrais	Ancoragem
SUJEITO A	Pelo menos eu tive, dentro do meu trabalho, e no trabalho de alguns amigos, <i>totalmente</i> . Em Londrina quando a biblioteca foi estruturada assim a leitura foi lá em cima. <u>A leitura subiu!</u> Na oportunidade que tava na biblioteca. Trazia sempre um livro pra motivar a criança, fazendo a mediação da leitura desse livro. <i>Começaram a ler muito</i> . [...] Nós fazemos roda de conversa com as crianças né? Após um livro, alguma coisa. As vezes até alguma criança pegava um livro e dava essa oportunidade dessa criança comentar esse livro. Alguém gostaria de comentar a leitura? Sem nenhum esforço. <i>Sempre tinha uma criança querendo contar a história</i> [...] a gente não tinha muito tempo, <i>tinha que fazer lista pra ver quem que var ser o primeiro a comentar. De tanto que eles gostavam!</i> E assim, cartas, <u>eu tenho cartas até hoje em relação assim, o quanto eu consegui mudar a vida deles na leitura</u> . Eu tenho essas cartas guardadas lá. Muito emocionante... fala "tia você mudou minha vida!".	(1ª ideia) É totalmente possível observar os aspectos resultantes do projeto. (2ª ideia) Os alunos começaram a ler muito. (3ª ideia) As crianças se mostram animadas a comentar sobre o que leram. (4ª ideia) A leitura mudou a vida de algumas crianças.	(1ª ancoragem) O aumento do número de empréstimos significa bons resultados. (2ª ancoragem) A manifestação de agradecimento direta de alguns alunos por meio de cartas deixa claro o benefício resultante do projeto.
SUJEITO B	Com certeza! É... de início, no projeto, nós tínhamos eles mais simples, de leitura mais rápida, mais baratos, porque o importante era fazer o acervo, né, construir o acervo da biblioteca porque a maioria das escolas não tinha nem biblioteca e isso não era muito fácil. Então <i>de início a leitura se restringia a pequenas histórias... textos mais simples</i> né. Com o passar dos anos, e também com a compra de <u>novos livros</u> , e a gente conseguiu um acervo melhor, os alunos passaram também a ler livros com mais conteúdo, com mais qualidade e, agora, de uns 5 anos pra cá, eu já vejo assim, alunos lendo <u>livros mais grossos</u> , com um conteúdo assim mais... com um vocabulário mais rico, que exige um pouco mais né da compreensão, aqui na escola nós temos um acervo especial que conta com os livros que estão assim, na moda entre os adolescentes, Peirce Jackson, Querido Diário Otário, tudo isso né, nós fizemos uma compra assim, e aí né, eles buscam ler a sequência da coleção, e coisas que antes a gente não via... Começamos assim, com Pedro Bandeira, com livros infantojuvenis mas que tavam a disposição, mas agora a gente tem dado uma ampliada nisso e incentivado um pouco mais. [...] Assim, dentro do grupo, a gente prega a leitura pela leitura, o prazer, né, de ler... então dentro do prazer de ler a gente dá essa liberdade pra criança ler ou não ler, então não existe cobrança em relação ao que leu, não tem aquela coisa que as vezes, muitas escolas, que a gente vê em escola particulares principalmente, né, que meus filhos passaram por escolas particulares, resumo de livro... fichamento de livro... isso não existe dentro da rede, né. Então eles tem essa liberdade. Escolheu o livro achando que ia ser uma leitura interessante, chegou a conclusão que não era pra ele, né. Não vai ler... Não tem obrigação nenhuma. E a gente conversa muito, a gente tem esse espaço de troca, durante o empréstimo, durante a hora da leitura, de lá conversando... "gostou do livro? gostou? aah por que? né? por que não leu? por que gostou? por que? mexeu com você? né?" A gente tem esse espaço. E eles se sentem muito a vontade pra isso. A gente deixa bem a vontade. E eu acho assim, de forma alguma, essa facilidade, essa liberdade pra ler ou não, atrapalha. Muito pelo contrário, muito pelo contrário... eles se sentem mais a vontade pra procurar aquilo que agrada e alguns alunos as vezes, por exemplo, escolhem gibi, e leem o ano inteiro Gibi mas é preferível que ele esteja lendo gibi, não desmerecendo né, o gênero, de maneira nenhuma né... mais é preferível que ele leia. Seja o que for né... uma vez até eu disse... Foi só a capa do livro? Foi só a capa? Ele leu... (risos) Que começa pela capa! (risos)	(1ª ideia) De início a leitura se restringia a pequenos textos simples. (2ª ideia) O acervo se tornou melhor e assim possibilitou que os alunos tivessem acesso a textos mais grossos, com vocabulário mais rico e com maior exigência de compreensão. (3ª ideia) As crianças têm liberdade para ler ou não. (4ª ideia) Essa liberdade é benéfica porque elas sentem mais vontade para procurar leituras que as agradam. (5ª ideia) O importante é ler, independente do gênero.	(1ª ancoragem) Livros novos e "melhores" é bom para a biblioteca. (2ª ancoragem) Livros maiores e com vocabulário rico exigem maior desenvolvimento de compreensão. (3ª ancoragem) Não é necessário que se tenha cobranças de atividades em cima de livros lidos, como resumos e fichamentos para que os alunos se sintam estimulados a ler.

Fonte: Elaborado pela autora.

A quarta tabulação (parte 2) baseia-se nas informações obtidas a partir da pergunta 10: “É possível observar aspectos resultantes do projeto – pessoais e/ou dos demais envolvidos?”. Nessa segunda parte focou-se apenas nas respostas que demonstraram relacionamento com a vida pessoal dos entrevistados.

Quadro 8 – Instrumento de Análise 4 – Pergunta 10 parte 2.

	Expressões-Chave	Ideia Centrais	Ancoragem
SUJEITO A	<i>Ninguém ficava sem ler, foi se motivando tanto, tanto, tanto que, nossa, tudo a gente via leitura. Em tudo! [...] Pra mim é tão interessante que através desse projeto, eu me envolvi tanto com a leitura, amo tanto leitura, nossa, eu vivo cercada de livros. E eu comecei a me envolver com leituras assim, eu montei até um personagem meu, que eu costumo interpretar como contadora de histórias [...]. Fui chamada pra contar história fora, nossa é muito bom! Pra mim a leitura é tudo que tem de bom na vida!</i>	(1ª ideia) Todos ficaram motivados a ler. (2ª ideia) Se envolveu muito com a leitura. (3ª ideia) Desenvolveu "amor" pela leitura. (4ª ideia) Foi chamada pra contar histórias fora do projeto também.	(1ª ancoragem) Ter contato frequente com livros é sinal de envolvimento positivo com a leitura. (2ª ancoragem) A leitura é muito boa na vida de uma pessoa.
SUJEITO B	<i>Bom, eu sempre digo assim, que eu faço o que eu gosto. Eu faço o que eu sempre gostei. É uma coisa assim que eu faço com amor, eu faço com dedicação. É uma coisa assim que eu sei a diferença que fez na minha vida, a minha família passou assim por um momento de um trauma muito grande... com a perda de um filho... no mesmo ano casaram os outros dois e foram os livros que me, né, seguraram nesse momento. É sou de família, não diria de baixa renda, mas de uma família... estudei sempre em escola pública, nunca passei necessidade, isso não posso dizer... mas estudei sempre em escola pública. E eu sei da diferença que a leitura fez na minha vida né... a leitura abriu portas né, abriu portas... então eu desejo a mesma coisa para os meus alunos, né. Não tem porque não fazer diferente. Por isso também, não é uma exigência, nunca foi, mas fiz também a especialização em Literatura Infantojuvenil, porque é uma linguagem que me fala direito né?</i>	(1ª ideia) Trabalha com algo (leitura) que sempre gostou. (2ª ideia) Trabalha com amor e dedicação. (3ª ideia) Relata que a leitura teve boas influências em sua vida e deseja o mesmo aos alunos da escola.	(1ª ancoragem) A leitura pode ajudar na superação de traumas. (2ª ancoragem) A especialização acadêmica contribui para se trabalhar melhor.

Fonte: Elaborado pela autora.

A quinta e última tabulação baseia-se nas informações obtidas a partir da pergunta 11: “Perspectivas sobre o projeto (É necessário a sua continuidade? É necessária alguma alteração?)”.

Quadro 9 – Instrumento de Análise 5 – Pergunta 11.

	Expressões-Chave	Ideia Centrais	Ancoragem
SUJEITO A	Pra mim esse projeto é o que tem de melhor em Londrina. Acho que o projeto está excelente. Extraordinário. [...] por conta dessa hora atividade, a biblioteca ficou um pouquinho aquém. [...] acho que o secretário da educação precisava estar mais envolvido. Um reconhecimento! [...] Tem diretor que investe na biblioteca, mas eu acho que teria que ter um investimento maior.	(1ª ideia) É o que tem de melhor na cidade. (2ª ideia) O projeto está excelente. (3ª ideia) Devido aos problemas com Hora Atividade a biblioteca ficou aquém no planejamento. (4ª ideia) A secretaria da educação deveria se envolver mais com o projeto. (5ª ideia) Há necessidade de maior investimento dos diretores das escolas.	(1ª ancoragem) O projeto beneficia a cidade. (2ª ancoragem) O projeto precisa de mais reconhecimento e apoio.
SUJEITO B	Bom, o projeto ele não pode parar porque nosso grupo está sempre em movimento, principalmente em relação a formação, e sempre tem gente nova chegando, então essas pessoas precisam de orientação. Nós, constante aprendizagem né, nós estamos aprendendo o tempo inteiro. Em relação a formação. Mas eu acredito que o projeto é que garante realmente o funcionamento dessas bibliotecas dentro das escolas. Existe sim, uma grande falta de professores dentro da rede né, todos os anos acontece de faltar professor por variados motivos e a gente teme muito nesses momentos que as bibliotecas sejam fechadas por falta de professor. Porque as vezes é muito mais importante que o professor esteja dentro de sala de aula do que dentro da biblioteca, mas lá também não pode ficar sem professor. Porque eu acho que a permanência do projeto, a continuidade dele é de vital importância pra saúde do projeto né, pra saúde do projeto, pra novas conquistas e pra que se garanta esse espaço dentro das escolas. Nós temos muito ainda o que avançar. A gente ainda deve muito dentro do projeto. Nós não temos todos os livros catalogados. A maioria das escolas tem sim, mas não todo o acervo catalogado. Nós temos... os acervos estão assim bem... né? Muito utilizados, muitos títulos que não chegam até a gente, e quando chegam assim, um exemplar de cada título, então até que rode por todos os interessados é complicado. Eu acredito assim que a gente deveria ter um maior acervo com mídia, principalmente a Internet dentro da biblioteca, o que a gente não tem. E quando tem é um computador que, na maioria das vezes, só o professor que tá na biblioteca pode usar, quando muito né, porque as vezes nem tempo pra isso a gente tem, as nossas horas atividade acabam não dando tempo nem da gente usar pra pesquisa acaba usando em casa, então tem muito o que arrumar... muito o que arrumar.	(1ª ideia) O projeto não pode parar porque o grupo está sempre "em movimento". (2ª ideia) O projeto é que garante o funcionamento das bibliotecas nas escolas. (3ª ideia) Ainda há muito o que melhorar. (4ª ideia) É necessário ampliar o acervo. (5ª ideia) É necessário incluir o acesso a Internet.	(1ª ancoragem) A falta de professores na rede prejudica a continuidade do projeto. (2ª ancoragem) A leitura pelo prazer é mais benéfica. (3ª ancoragem) É necessário que a biblioteca possua 100% de livros catalogados. (4ª ancoragem) O projeto serve de apoio e incentivo aos professores.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme já mencionado, não serão aplicadas todas as etapas da DSC. A análise que se segue será relacionada a todos os quadros apresentados acima (quadro 4 ao 9), visto que não se busca destaque para a questão quantitativa das ideias expressas, mas visa-se apenas demonstrar o caminho metodológico utilizado para justificar a escolha das ideias que serão foco da AD.

A metodologia do DSC

[...] procura resgatar as representações sociais, conhecimentos construídos pelos sujeitos em interações sociais, as quais proporcionam o fundamento da ação dos sujeitos (ALMEIDA, 2005, p. 2).

Segundo a DSC, a repetição de determinada ideia caracteriza uma proporção significativa em determinado meio, e isso demonstra sua relevância social. (ALMEIDA, 2005).

No decorrer do processo de transposição das diferentes fases da DSC (expressões chave, ideia central e ancoragem), pode-se observar o destaque nas seguintes ideias:

- O contato com a leitura é benéfico;
- Uma biblioteca com boa imagem e estrutura é atrativa aos alunos;
- A leitura pode ser um fator de mudança na vida de alguém;
- A leitura por prazer é melhor.

Pode-se ressaltar, portanto, que tais ideias são de expressa importância na fala dos entrevistados, servindo de ancoragem para a maioria dos relatos e respostas.

6.3 EMPREGO DA ANÁLISE DE DISCURSO (AD)

Os quadros que seguem foram montados com base em todos os dados obtidos em entrevistas (focando em todas as perguntas), e tendo como fundamento os dados estratificados no emprego da DSC.

Ressalta-se que durante o discurso muitos entrevistados responderam mais de uma pergunta por fala, portanto a separação das respostas não seguiu necessariamente uma linha cronológica, mas baseou-se nas informações expressas.

Os quadros que seguem foram separados em 3 grupos distintos. Suas definições e análises serão feitas após a apresentação de cada quadro.

Quadro 10 – Instrumento de Análise 6 – Grupo 1.

	Atuação no Projeto	Formação	Tempo no Projeto
SUJEITO A	Professora de Ensino Fundamental	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia	10 anos
SUJEITO B	Professora Regente de Oficina de Biblioteca	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em literatura infantojuvenil	13 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

No instrumento de análise 6 (Quadro 10) foi estabelecido o primeiro grupo, que sintetiza informações sobre a categorização do grupo entrevistado, contendo as informações referentes à atuação desenvolvida no projeto, formação e o tempo de trabalho com o *Palavras Andantes*. O quadro se baseia principalmente nas respostas obtidas nas questões 1 a 4 do roteiro (Apêndice A), que são:

1. Cargo na secretaria.
2. Cargo no projeto.
3. Formação.
4. Há quanto tempo está no projeto?

Em primeira categoria de análise (Opiniões Expressas), pode-se destacar o conteúdo exato representado no quadro 10.

Em segunda categoria de análise (Memória Discursiva), pode-se destacar que os sujeitos A e B possuem em similaridade a graduação (ambas em Pedagogia), a atuação tanto na biblioteca quanto em sala de aula, e o tempo de projeto – ambos trabalham nele a pelo menos 10 anos. Também, ambos cursaram pós-graduação,

alegando que sentiram a necessidade de se especializar para melhorar a atuação profissional.

Essas informações compõe dados que são expressos na Memória Discursiva de cada um. Ambos os sujeitos, devido a formação, podem demonstrar familiaridade e envolvimento com temas relacionados à educação e, em especial, educação infantil. Também, o fato de estarem atuando no projeto por um tempo relativamente grande pode atribuir-lhes segurança quanto às informações relatadas, já que possuem vasta experiência com o projeto, participando dele desde seus primeiros anos até a presente data.

Neste primeiro caso não se caracteriza necessário aplicação de análise baseada na 3ª categoria por sua característica pontual.

Quadro 11 – Instrumento de Análise 7 – Grupo 2.

Contato com Bibliotecas antes do Projeto		Contato com a biblioteca da escola em que atua antes do início do projeto	Visão geral do Projeto
SUJEITO A	Relata ter tido um trauma de infância com a leitura e, por isso, manteve-se sempre com contato mínimo com bibliotecas e leitura antes do envolvimento no Projeto	Como trabalhou muitos anos na mesma escola, viu a "biblioteca" sendo mudada diversas vezes de espaço antes do projeto, sempre na perspectiva de depósito de livros e demais coisas como cartazes e objetos que sobravam de festividades	Diz ser claro que o objetivo era tirar a "cara de entulho" da biblioteca, possibilitando também uma nova visão sobre ela para os professores e alunos
SUJEITO B	Não possuía. Lia muito, mas sempre em casa	Não existia biblioteca na escola antes	Trouxe a possibilidade de ter uma biblioteca nas escolas e de dar formação aos professores que iriam trabalhar com esses espaços. Possibilitou "uma chance maior com os livros" para os alunos. Tirou a visão da biblioteca como "lugar de castigo"

Fonte: Elaborado pela autora.

No instrumento de análise 7 (Quadro 11) foi estabelecido o segundo grupo, sintetizando informações sobre o impacto do projeto nas bibliotecas. As principais respostas foram encontradas nas perguntas 5 a 9 do roteiro (Apêndice A):

5. Teve contato com bibliotecas (e especificamente bibliotecas escolares) antes do envolvimento no projeto?
6. Teve contato com a biblioteca da escola em que atua antes do início do projeto?
7. Qual o envolvimento direto com o projeto?

8. O que você acha que motivou a criação deste projeto?
9. Visão geral do projeto – sobre sua funcionalidade e principais aspectos que observa/observou.

Baseando-se na primeira categoria (Opiniões Expressas), o Sujeito A identifica-se inicialmente como “leitor funcional”, sem gosto pela leitura, e esclarece que após o envolvimento com o projeto passou a ser uma leitora ativa, ressaltando ainda que a unidade de trabalho teve uma transformação do ambiente da biblioteca, que perdeu a “cara de entulho”, e começou a apresentar uma nova visão para alunos e professores.

O sujeito B, apresenta-se como “leitor assíduo” desde a infância, e ressalta que o projeto possibilitou a formação adequada dos professores que atuavam nos espaços de biblioteca, bem como resultou na possibilidade de dar “uma chance maior com os livros” para os alunos, e na melhoria da visão da biblioteca, que perdeu o *status* de “lugar de castigo”.

As opiniões expressas são, portanto, positivas em relação à visão geral dos sujeitos sobre o projeto, caracterizando em ambas as falas características de mudanças positivas no espaço da biblioteca e na “visão” desta por alunos e professores.

Os sujeitos A e B trazem experiências completamente distintas de seus contatos iniciais com a leitura. Neste ponto analisa-se suas respostas nas premissas da 2ª categoria (Memória Discursiva).

O sujeito A sofreu um trauma na infância relacionado a leitura, o que lhe impediu de se aproximar do espaço de qualquer biblioteca e o levou a se identificar como “leitor funcional”. O contato com a biblioteca no projeto foi o momento citado por ele como o quebrar desse trauma, abrindo portas então a uma vida imersa em muitas leituras.

O sujeito B, por sua vez, mesmo tendo um bom relacionamento com a leitura, não teve contato significativo com bibliotecas antes de sua participação no projeto. O incentivo para esse sujeito veio em grande parte do relacionamento em casa durante a infância, embora a escola que frequentasse (mesmo não tendo biblioteca) se esforçasse para o estímulo à leitura por meio de eventos como concursos de redação.

Ambos os sujeitos, portanto, não estabeleceram contato com bibliotecas antes do seu envolvimento com o Projeto *Palavras Andantes*, porém por motivos completamente diferentes: no caso do primeiro sujeito devido a um trauma, e no caso do segundo, provavelmente, devido à falta de oportunidade e/ou estímulo.

Outro aspecto identificado relaciona-se à própria escola: o Sujeito A atuou em uma escola onde a biblioteca figurava o chamado “depósito” antes do início do projeto, enquanto o sujeito B atuava em uma escola que não possuía esse espaço antes.

Na perspectiva da 3ª categoria (Manifestações), pode-se destacar que ambos os sujeitos mantêm, nesses momentos discursivos, reproduções ideológicas, das quais é possível destacar: a importância da leitura, a importância da existência da biblioteca dentro de escolas, a necessidade da biblioteca ter uma boa visão perante alunos e professores.

Quadro 12 – Instrumento de Análise 8 – Grupo 3.

	Aspectos resultantes do projeto - foco nas crianças participantes	Aspectos resultantes do projeto - foco pessoal	Perspectivas sobre o projeto
SUJEITO A	Ficaram grandemente motivadas a ler livros. Demonstravam cada vez mais prazer em falar sobre o que liam, fosse positivo ou não. Relata ter recebido muitas cartas de alunos que lhe agradeciam por ter mudado a vida deles através da leitura	Superação de drama pessoal. Hoje relata “amar” a leitura, diz que ela faz parte de sua vida e que tenta levar isso aos seus familiares	Acredita que o projeto está “excelente”, extraordinário. Mas relata que precisa haver um envolvimento maior da Secretaria da Educação e que a questão da Hora Atividade do professor não deveria influenciar a qualidade do trabalho realizado na Biblioteca
SUJEITO B	Os alunos leem textos com “vocabulário mais rico”, se sentem a vontade para escolher qualquer material para ler e dão <i>feedbacks</i> da leitura	O projeto a possibilitou se manter próxima a leitura, ajudando-a assim a passar por traumas familiares. Também, por sentir-se grata por ter tido contato com a leitura quando criança, vê no projeto a possibilidade de “abrir portas” para outras crianças	O projeto não pode parar. Tem medo de que a falta de professores na rede ocasione a retirada do professor da Biblioteca. Os livros precisam ser todos catalogados; precisa haver a inclusão do acesso à internet nas bibliotecas; ampliar o acervo de mídia; e os professores deveriam ter mais tempo e treinamento sobre técnicas de restauração e preservação de obras

Fonte: Elaborado pela autora.

No instrumento de análise 8 (Quadro 12) foi estabelecido o terceiro e último grupo, sintetizando informações sobre o impacto do projeto na vida dos envolvidos, bem como sobre as perspectivas que os entrevistados têm sobre sua continuidade. As respostas foram encontradas principalmente nas perguntas 10 e 11 do roteiro (Apêndice A):

10. É possível observar aspectos resultantes do projeto – pessoais e/ou dos demais envolvidos?

11. Perspectivas sobre o projeto (É necessário a sua continuidade? É necessária alguma alteração?)

Inicialmente, com base na 1ª categoria (Opiniões Expressas), ambos os sujeitos demonstram que há aspectos positivos resultantes do projeto tanto nos alunos participantes quanto em sua própria vida, e ambos expressam a necessidade de haver melhorias no Projeto.

Com base na 2ª categoria de análise (Memória Discursiva) vê-se claramente que a agregação de valor a leitura possui muita carga pessoal em ambos os casos. Ambos os sujeitos relatam experiências traumáticas do passado que são descritas como superadas após o envolvimento com o Projeto (tendo nesse âmbito o ressaltar do acesso à leitura de forma mais ampla), e demonstram características fortemente altruístas em seus discursos, principalmente na fala do Sujeito B, que diz, de forma até mesmo emocionada, que quer proporcionar a mesma boa experiência que teve com a leitura aos alunos.

Voltando-se à 3ª categoria (Manifestações), pode-se destacar mais uma vez que ambos os sujeitos mantêm, nesses momentos discursivos, a reprodução ideológica da importância da leitura e da importância da existência de bibliotecas dentro de escolas.

É possível identificar também, no caso do último tópico “Perspectivas sobre o projeto”, o assumir de uma postura de Leitura Negociada, onde mesmo ressaltando que o projeto é bom para a comunidade, é manifestado que ele necessita de ajustes, e a partir de tal reflexão algumas críticas são feitas, como, por exemplo, ao fato de nem todos os livros terem passado por processamento técnico. O sujeito A baseia a negociação de seu discurso ao expor pontos a serem superados principalmente relacionados a questões administrativas, como o relacionamento das escolas com a Secretaria de Educação e à adequação da escola quanto à questões referentes à implantação da Hora Atividade dos professores. O sujeito B, por sua vez, pauta-se mais em questões técnicas do projeto, como, por exemplo, a ampliação dos recursos existentes na biblioteca e a necessidade de treinamento dos professores para a realização de reparos nos livros.

6.4 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

Foram realizadas 3 observações: uma de um evento especial do Projeto *Palavras Andantes*, com a participação de uma professora que já foi PROB e hoje possui outro cargo dentro da Secretaria de Ensino, e duas contações tradicionais (que são realizadas semanalmente), realizadas por PROBs regulares.

A primeira contação teve uso de roupas especiais (fantasias) e foi feita para todos os alunos da escola (em média 200 alunos), reunidos na quadra esportiva.

As demais contações foram feitas em uma escola que não possui biblioteca e, assim, realizadas dentro das próprias salas de aula. Ambas as salas tinham 20 alunos e eram do 2º e 3º ano. O quadro 13 sintetiza essas informações para posterior análise:

Quadro 13 – Informações básicas dos grupos analisados.

Nome	Série(s)	Quantidade de Alunos
Grupo 1	1ª e 2ª	200
Grupo 2	2ª	20
Grupo 3	3ª	20

Fonte: Elaborado pela autora.

Os parágrafos que seguem visam expor os dados coletados e as percepções resultantes da observação.

Grupo 1:

No caso do primeiro grupo, a contação foi especial, sendo realizada por uma professora externa à escola, que trabalha na Secretaria da Educação. A contação foi realizada na quadra esportiva da escola e para todas as séries presentes no dia (nove turmas – entre 5 e 8 anos).

Para realizar a contação a professora utilizou recursos lúdicos: fantasia, bonecas e demais brinquedos, a fim de atrair a atenção do grupo maior de alunos e manteve-se sempre com o livro na mão para fazer a leitura, mostrando as figuras em seguida.

Os alunos demonstraram atenção à contadora, evidenciando pouca dispersão entre eles, e também se mostraram participativos. A participação, porém, foi limitada, atendo-se a pequenos momentos em que a contadora “provocava-os” a imitar alguns sons da história (no caso o cacarejar de uma galinha).

A participação das professoras da escola, que em alguns momentos foram incitadas pela contadora a também reproduzir sons, repercutiu positivamente nos alunos, deixando-os mais atentos e envolvidos.

Ao final da atividade alguns alunos demonstraram interesse sobre o livro que havia sido lido (perguntando sobre o nome e se ele estaria disponível para posterior empréstimo), e praticamente todos os alunos transpareceu apego afetivo à contadora.

Na observação do primeiro grupo não foi possível percepções muito claras quanto à história e/ou ao envolvimento dos alunos, principalmente por ter sido uma atividade maior, dificultando o apego à detalhes.

Grupo 2:

Livro: *Chapeuzinho Vermelho: uma história borbulhante* de Lynn Roberts e David Roberts.

Sinopse:

A caminho da casa da vovozinha, o menino Chapeuzinho Vermelho, que de fato se chama Tomas, para no caminho para colher maçãs na floresta. O Lobo Mau rouba seu casaquinho e consegue enganar a distinta vovó, que mora numa casa muito chique. Após comer a vovó e tentar comer Chapeuzinho, o lobo, tratado nesta obra de forma politicamente correta, é convencido a tomar um famoso refrigerante muito borbulhante, o que acaba por salvar a avó e Chapeuzinho, além de tornar o lobo dependente da bebida. A autora ambientou a história no século XVIII, uma época em que se usavam grandes perucas e vestidos acetinados. O mobiliário e o vestuário são europeus e norte americanos, pois a família de Chapeuzinho Vermelho teria sido de pioneiros ingleses no Novo Mundo, e a Vovó é rica e requintada. (GOOGLE BOOKS, 2015).

O livro apresenta, portanto, uma “recontação” do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho* (publicada pela primeira vez por Charles Perrault e popularizada pela publicação dos Irmãos Grimm, onde há a versão mais conhecida), tendo como fatos de destaque o uso do personagem principal masculino e a inclusão

do “refrigerante” no decorrer do conto. Nesta história o final envolve um acordo entre Chapeuzinho Vermelho e o Lobo como alternativa para que este último não ataque mais nenhuma pessoa.

O PROB primeiramente faz a contação com a leitura direta do livro, utilizando entonações e gestos para tentar prender a atenção dos alunos. Num segundo momento ele retoma o livro mostrando as figuras de cada página, solicitando que então os alunos lhe digam o que houve na história. A finalização da atividade envolve a discussão sobre as percepções dos alunos, com questionamentos como: “O que vocês acharam dessa história?”; “O que vocês gostaram mais?”; “O que tem de diferente?”; etc.

Empiricamente, a atenção demonstrada pelos alunos durante a contação evidenciou-se relativamente boa. Sendo que a maioria ateu-se à contação durante a maior parte do tempo. Os alunos haviam acabado de entrar na escola (sendo a contação considerada a “primeira aula”), e isso fez com que eles demonstrassem uma agitação inicial – precisavam sentar-se e organizar-se em seu espaço antes. O fato da contação ser realizada dentro da sala de aula constitui um claro desafio ao PROB, visto que as crianças continuam imersas em um ambiente habitual de sala de aula, com exposição de diferentes materiais (como cartazes e avisos) nas paredes, e também com a presença do material escolar a seu alcance (estojos, garrafas de água, cadernos etc.).

A participação ao final da contação envolveu cerca de metade dos alunos que estavam na sala, sendo nesse momento a maior demonstração da capacidade de contextualização da história por eles – evidenciada pelo constante *link* que fizeram com seu cotidiano (outras histórias ouvidas anteriormente – de livros ou não, matérias televisivas, a narração de vivências em casa etc.).

Grupo 3:

Livro: *O menino que morava no livro* de Henrique Sitchin.

Sinopse:

O menino desta história era muito parecido com todos os outros meninos. Só não era igual porque morava em um lugar diferente. E apesar de estar na história de um livro, ele não morava em um

castelo encantado, em uma nuvem ou no fundo do mar. Ele simplesmente morava...dentro do livro! Você quer conhecê-lo? Então vire as páginas e entre nesta história. (LIVRARIA SARAIVA, 2015).

O livro traz seu personagem ambientado no próprio suporte físico de um livro. O personagem explora as diferentes formas de se “brincar” com palavras e faz um *link* entre as palavras escritas e o que representam no mundo “fora do livro”. Ele culmina com o entristecer de seu personagem principal por este se encontrar “sozinho”, e assim convida os leitores à “entrarem” dentro do livro para “brincar” com ele.

As fases da contação realizadas pelo PROB foram as mesmas do grupo 2: contação com a leitura direta do livro, retomada do livro mostrando as figuras de cada página, solicitando que os alunos lhe digam o que houve na história, e a finalização com a discussão sobre as percepções dos alunos.

Empiricamente, a atenção demonstrada pelos alunos manteve-se próxima ao grupo 2, evidenciou-se relativamente boa, com quase todos os alunos em atenção à contação durante a maior parte do tempo (apenas 2 alunos se mostraram distraídos em alguns momentos), porém neste caso a professora deu a “última aula” antes do intervalo, isso significa que os alunos já estavam imersos num ambiente de aprendizagem e iniciaram a atenção mais rápido. O fato da contação ser realizada dentro da sala de aula ainda mostrou-se um desafio ao PROB, porém numa menor intensidade. A participação ao final da contação também envolveu cerca de metade dos alunos, e manteve-se a demonstração da capacidade de contextualização da história por eles, porém de forma mais ampla (*links* maiores e menos confusos, provavelmente devido a faixa etária maior dos alunos).

CONCLUSÃO

Objetivou-se, neste estudo, analisar as relações existentes entre práticas de incentivo à leitura e mediação da informação, atendo-se a interferência dos agentes envolvidos, a apropriação da informação e a construção do conhecimento e do pensamento crítico. Após tais análises é possível concluir que a mediação da informação pode ser trabalhada em projetos de incentivo à leitura, em especial a mediação da leitura.

A valorização da mediação atualmente também é incentivada pelo governo Federal, constituindo uma das vertentes do PNLL. O eixo 2 do programa (Fomento à leitura e à formação de mediadores) seria o responsável por essa disseminação, porém ainda traz a mediação superficialmente, fundindo-a às demais vertentes do programa sem ater-se às suas características e abrangências específicas – não se esclarece, por exemplo, os conceitos e as definições do próprio termo **mediação**.

Foi possível, também, entender as associações entre a apropriação da informação como fator idealizado como “fim” da mediação da informação, e que pode influenciar a construção do conhecimento (exposta em sua complexidade) e a formação do pensamento crítico (que conscientemente adquirido pode contribuir para o posicionamento também crítico do Ser em sociedade). Usa-se o termo “fim” - entre aspas - para lembrar que o apropriar-se da informação na valorização das características da complexa construção do conhecimento, e da necessidade de se pensar criticamente, visa o abrir de novas lacunas e não um fim propriamente dito, pois constitui assim um ciclo infindo.

O contexto prático foi exposto nos objetivos específicos, que possuíram como foco o Projeto *Palavras Andantes*, e visavam: conhecer as concepções e formas de se entender a mediação da informação presentes no projeto; analisar suas propostas, visando a identificação de indícios de impacto na construção do conhecimento e/ou no desenvolver do pensamento crítico; conhecer a influência desse projeto nos envolvidos; desvendar o entendimento sobre a existência de interferência dos agentes no processo de leitura e as preocupações quanto a apropriação de conteúdos por parte dos participantes do projeto.

Com as informações obtidas em entrevistas (realizadas com PROBs) foi possível observar a predominância da reprodução ideológica nos participantes do projeto, sendo esta caracterizada principalmente pela valorização expressa da leitura escrita. Tal reprodução mostrou-se influente aos alunos – evidenciada pelo aumento de até 600% no número de empréstimos.

Não foi possível, porém, identificar contribuições significativas para a construção do pensamento crítico, o que já era previsto devido às características intrínsecas desse treinamento. Houve, mesmo assim, singelas contribuições nesse aspecto (mesmo subjetivamente) com, por exemplo, a ampliação e diversificação do acervo. Com essa característica os alunos podem ter acesso a diferentes materiais, porém como exposto no capítulo 2 (Construção do conhecimento e do pensamento crítico), o simples acesso à leitura não se mostra suficiente à construção do pensamento crítico.

A manifestação dos alunos quanto ao texto lido muitas vezes é confundida com uma postura crítica, isso, porém, também não constitui um fator suficiente de análise, sendo apenas a manifestação da liberdade de expressão dos alunos, ainda livre de exercícios realmente analíticos. Ou seja, o aluno manifesta um “gostar” ou “não gostar” de forma inocente, baseado em gostos pessoais ou influências ideológicas, e não de forma crítica propriamente.

Quanto aos entrevistados (PROBs), é possível observar, nas ancoragens identificadas com a aplicação da metodologia DSC, manifestações claras que remetem aos pilares do *Palavras Andantes*, os quais, como já mencionado, são: “a formação do professor mediador de leitura; realização de hora do conto semanal para todas as turmas; empréstimo de livros; readequação arquitetônica e pedagógica da biblioteca escolar e ampliação contínua do acervo”. (SILVA, 2013, p. 359). Isso evidencia e justifica a reprodução ideológica que aparece em grande parte dos relatos. Tal reprodução ressalta que os cursos de formação dos professores exerceram expressivo impacto em sua atuação profissional e até mesmo em seu relacionamento com a leitura em momentos cotidianos. Pode-se considerar, portanto, que esse é um dos maiores diferenciais do projeto.

Por demonstrar efetivo impacto nos participantes, o momento de formação não se mostra apenas essencial para implantação em demais projetos com objetivos similares, mas também demonstra ser esse o canal para a ampliação e/ou melhoria das práticas já realizadas no próprio *Palavras Andantes*.

O trabalho do desenvolvimento do pensamento crítico, por exemplo, poderia ser passado durante a formação dos docentes, que entenderiam seu peso e as formas específicas de trabalho para se desenvolver tal característica nos alunos.

O fato dos PROBs demonstrarem apreço por esse momento também se mostra como um fator positivo, e demonstra que o trabalho desenvolvido com eles pautou-se em pesquisas e didáticas adequadas.

Durante a observação, pode-se ter um panorama da aplicabilidade do projeto, bem como da reação dos alunos que participam dele. Evidenciou-se alguns desafios que os professores podem vir a enfrentar, como a desatenção dos alunos e a falta de estrutura, principalmente em escolas que não possuem o ambiente da biblioteca.

Os alunos das séries iniciais (foco do *Palavras Andantes*) que participaram da observação, demonstraram receber uma forte influência de seu convívio cotidiano, como relacionamento com a família e/ou mídias – demonstrado pela constante referência à tais fatos, mesmo que ainda com dificuldade de ordenação de ideias (os alunos tendem a “misturar” ocorrências diárias, sem muita certeza de seu contexto de tempo e espaço, e também notícias que são vinculadas na mídia sem conseguir contextualizá-las corretamente no contexto geográfico e histórico).

Nessa fase reforça-se a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, que pode auxiliá-los a, já nesse momento, conseguir ter uma visão mais geral sobre os assuntos, construindo assim a base para um pensamento complexo. Porém, o trabalhar com tal desenvolvimento constitui-se um desafio, principalmente – acredita-se – pela falta de treinamento específico para o educador.

Após todas as considerações deste trabalho, o que se propõe (a partir das pesquisas realizadas) é a reestruturação das bases de projetos de incentivo à leitura, tendo como foco a formação do mediador (ponto positivo evidenciado pelo projeto analisado). Essa reestruturação apresenta a seguinte base:

Figura 12 – Base sugerida para projetos de incentivo à leitura.



Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo ainda como núcleo as práticas a serem desenvolvidas para o incentivo à leitura (como contações, uso de sacolas de leitura e atividades dinâmicas), o que se sugere é que tais práticas sejam ancoradas nos vértices: **Nuances da Leitura; Mediação e Pensamento Crítico.**

Ao explorar as **nuances da leitura** pode-se reforçar a abrangência e carências desta, ampliando a valorização do próprio universo do leitor (seja ele aluno, professor, jovem, idoso, ou com qualquer outra característica); ao visar um esclarecimento maior quanto à **mediação** é possível clarificar diferenças significativas em sua abordagem (como a valorização desta como impactante na vida do leitor, e não apenas como ponte); finalmente, ao incluir o **pensamento crítico** nas abordagens do incentivo à leitura, busca-se a formação de leitores capazes de utilizar seu conhecimento (com toda sua complexidade e lógica) para filtrar conteúdos, podendo atribuir qualidades falsas e/ou válidas às constantes informações que irão receber.

Tal proposta visa fortalecer e ampliar as práticas desenvolvidas por projetos a partir do trabalho com os vértices apresentados. O que se pretende com isso é firmar as práticas de incentivo à leitura em um solo firme e promissor, para que os educadores que trabalham nessas vertentes tenham consciência do impacto que suas ações possuem, bem como a segurança necessária para trabalhar com importantes e complexos aspectos que podem ajudar a desenvolver uma postura

mais crítica e atuante tanto em si próprios, quanto nos que constituem o público alvo de projetos desse âmbito.

Ampliando ainda mais essa aplicação, salienta-se a necessidade de formação de leitores por toda a vida, pois sempre formamos leitores em determinado contexto e/ou determinada amplitude. Isso significa que o professor, durante a sua formação, há que se formar como leitor-formador, ou como propõe-se neste trabalho, leitor-mediador. Deixa-se aqui um questionamento final aos professores e profissionais da informação em sua atuação: estão os cursos formando esses leitores dentro das qualificações necessárias para que estes possam ocupar uma posição de mediador? Em caso negativo, a inclusão da proposta dessa formação, ou a ampliação destas nos cursos de graduação das áreas, pode significar uma melhora exponencial na atuação que virão a exercer sobre seus leitores, podendo então realmente ajudá-los no desenvolvimento de uma posição crítica perante a sociedade e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. C. Discurso do sujeito coletivo: reconstruindo a fala do “social”. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação**. São Paulo: Polis, 2005.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Apresentação. In: SILVA, R. J. **Biblioteca escolar e a formação de leitores: o papel do mediador**. Londrina: Eduel, 2009a.

_____. **Fomento à leitura e à formação de mediadores**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <ofaj@ofaj.com.br> 23 maio 2013.

_____. Leitura, mediação e apropriação da informação. In: SANTOS, Jussara Pereira dos (Org.). **A leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2007. v. 1, p. 33-45.

_____. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Tendências da pesquisa brasileira em ciência da informação**, João Pessoa, v. 2, n. 1, jan./dez. 2009b.

_____. **Mediação da informação**. 2014. [Webconferência]. Disponível em: <<http://www.contentmind.com.br/cursos/mediacao-da-informacao/>>. Acesso em: maio 2014.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F.; BORTOLIN, S. Mediação da informação e da leitura. In: SILVA, Terezinha Elizabeth da (Org.). **Interdisciplinaridade e transversalidade em Ciência da Informação**. Recife: Néctar, 2008. p. 67-86.

AZEVEDO, R. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1999.

BARRETO, A. A. A questão da informação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 3-8, out./dez. 1994.

BENÍTEZ, Z. R.; BONMANN, R. D. A importância das relações dialógicas no compartilhamento do conhecimento organizacional. **Knowledge Management Press & Consulting**, 2002. Disponível em: <<http://www.kmpress.com.br/portal/artigos/pdf/2nov02.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2014.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

BORTOLIN, S. **Mediação da informação: outras definições**. [Outubro/2013]. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo_print.php?cod=785>. Acesso em: 18 fev. 2015.

_____. **Mediação oral da literatura**: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando. 2010. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista de Marília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Cultura. Decreto 7.559/2011. Dispõe sobre o plano nacional do livro e leitura - PNLL e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, D.F, p. 4, 5 set. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 30 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm>. Acesso em: mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. **PROLER**: programa nacional de incentivo à leitura. Disponível em: <<http://proler.bn.br/>>. Acesso em: 4 mar. 2015.

CANAL, R. O significado de pensamento crítico. **Perspectivas em Ciências Tecnológicas**, Pirassununga, v. 2, n. 2, p. 49-74, mar. 2013.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out./dez. 2006.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: _____. (Org.) **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COSTA, M. F. O.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Os conceitos de estudos de usuários e a visão do bibliotecário no processo de mediação da informação. In: CAVALCANTE, L. E.; PINTO, V. B.; VIDOTTI, S. A. B. (Org.). **Ciência da informação e contemporaneidade**: tessituras e olhares. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

DAROS JÚNIOR, A. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 13, jan./jun., p. 13–20, 2013.

DAVALLON, J. A mediação: a comunicação em processo? **Prisma.com**, Porto, n. 4, p. 3-36, jun. 2007. Disponível em <http://prisma.cetac.up.pt/A_mediacao_a_comunicacao_em_processo.pdf>. Acesso em: 14 out. 2013.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação**. São Paulo: Futura, 1998.

FADEL, B. *et al.* Gestão, mediação e uso da informação. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51.

ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNDACIÓN AVINA. **Peru**: contexto da estratégia nacional. Disponível em: <<http://www.avina.net/por/acciones-por-pais/peru/>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

GONDIM; S. M. G.; FISCHER, T. O Discurso, a Análise de Discurso e a Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo na Gestão Intercultural. **Cadernos Gestão Social**,

Salvador, v. 2, n. 1, p. 9-26, set./dez. 2009.

GOOGLE BOOKS. **Sinopse “Chapeuzinho Vermelho – Uma história borbulhante”**. Disponível em: <http://books.google.com.br/books/about/Chapeuzinho_Vermelho_Uma_hist%C3%B3ria_borbu.html?hl=pt-BR&id=Ch7Gct7hiJIC>. Acesso em: 15 fev. 2015.

GUARALDO, T. S. B. **Práticas de informação e leitura**: mediação e apropriação da informação nas cartas de leitores de um jornal popular do interior de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista de Marília, 2013.

HALBWACHES, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

HAVELOCK, E. A. La musa aprende a escribir: reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente. Barcelona: Paidós, 1996. Resenha de: AGUIRRE, J. M. **La musa aprende a escribir**. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero4/havelock.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

HESSSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

IBGE. **Paraná**: Londrina. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=411370>>. Acesso em: 2 abr. 2014.

ILHARCO, F. **Filosofia da informação**: uma introdução como fundação da acção, da comunicação e da decisão. Lisboa: Universidade Católica, 2003.

INEP. **Universo avaliado**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-universoavaliado>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

INFORMAÇÃO. In: NORTE, M. B. **Glossário de termos técnicos em Ciência da Informação**. Marília: Cultura Acadêmica, 2010. p. 24.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=GIW_JbshBdUC&pg=PA17&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 20 maio 2013.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educus, 2003.

LIVRARIA SARAIVA. **Sinopse “O Menino que Morava no Livro”**. Disponível em: <<http://www.saraiva.com.br/o-menino-que-morava-no-livro-2855820.html>>. Acesso em: fev. 2015.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MAIA, M. A. Q. *et al.* O Bibliotecário como Mediador no Processo de Transferência da Informação para Pessoas com Deficiência Visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 24., 2011, Maceió. **Anais...** Disponível em: <http://www.portal.ufpr.br/Acessibilidade/O%20Bibliotecario_como_Mediador_no_Processo_de_Transferencia.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2014.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, D. **Pisa**: apesar de avanços na educação, Brasil ocupa baixa posição em ranking. 2013. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/pisa-apesar-de-avancos-na-educacao-brasil-ocupa-baixa-posicao-em-ranking,b0065092984a2410VgnCLD2000000dc6eb0aRCRD.html>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

MILANESI, L. **Ordenar para desordenar**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MONTEIRO, S. D. Semiótica peirciana e a questão da informação e do conhecimento. **Encontros Bibli**, Florianópolis, n. 2 esp., jul./dez. 2006.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2010.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NAVEGA, S. **Pensamento Crítico e Argumentação Sólida**. São Paulo: Inteliwise, 2005.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, D. F. M. Crônicas andinas: testemunhos de um mundo desconhecido. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO, 12., 2006, Santa Maria. **Anais...** Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/historia.htm>>. Acesso em: ago. 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS – OCDE *et al.* **Relatório nacional PISA 2012: resultados brasileiros**. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_PISA_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 28 jun. 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PIERUCCINI, I. Ordem informacional dialógica: mediação como apropriação da informação. In: ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 8., 28 a 31 de outubro de 2007, Salvador. **Anais...** Disponível em: <http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--159.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

PLANO NACIONAL DO LIVRO E LEITURA. **Mapa de ações**. Disponível em: <http://189.14.105.211/MapaDeAcoes.aspx>. Acesso em: 9 jun. 2012.

PREFEITURA DE LONDRINA. **Londrina em Dados - 2013 - 3 Aspectos Socioeconômicos**. http://www1.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=543&Itemid=558&limitstart=3. Acesso em: 2 abr. 2014.

PRÊMIO VIVALEITURA. **O que é o prêmio Vivaleitura**. 2014. Disponível em: <http://www.premiovivaleitura.org.br/oquee/default.asp>. Acesso em: 3 mar. 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNDU. **Relatórios de Desenvolvimento Humano Globais**. 2014. Disponível em: http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais#2014. Acesso em: 20 fev. 2015.

QUINTANA, M. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

RAINBOLT, G. Pensamento crítico. **Fundamento**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 35-50, set./dez. 2010.

RAMOS, L. B. **Centros de cultura, espaços de informação**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

ROSA; F. G. M. G.; ODDONE, N. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

SABINO, M. M. C. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 45/5, 25 mar. 2008.

SANT'ANNA, A. R. Anotações para uma história da leitura. In: MARQUES NETO, J. C. (Org.). **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson Learning, 2002.

SANTOS NETO, J. A. **Mediação implícita da informação no discurso dos bibliotecários da biblioteca central da Universidade Estadual de Londrina (UEL)**. 2014. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014.

SANTOS, C. C. S.; SOUZA, R. J. Programas de leitura na biblioteca escolar: a leitura a serviço da formação de leitores. In: SOUZA, R. J. (Org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas: O Mediador em Formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Londrina. **Unidades Escolares**.

Disponível em:

<http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=820&Itemid=270>. Acesso em: 30 mar. 2014.

SETZER, V. W. **Os meios eletrônicos e a educação**: uma visão alternativa. São Paulo: Escrituras, 2001.

SILVA, E. T. **O ato de ler**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. A. S. M. Sobre a análise do discurso. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 4, n. 1, 2005.

SILVA, R. J. **Biblioteca escolar e a formação de leitores**: o papel do mediador de leitura. Londrina: Eduel, 2009.

_____. Leitores e biblioteca escolar: do período neolítico ao Homo Sapiens Sapiens. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 357-366, jul./dez. 2013.

_____. **Uma década de Palavras Andantes**: não fechem as bibliotecas escolares. 2012. Disponível em: <<http://www.jornaldelondrina.com.br/online/conteudo.phtml?id=1325944>>. Acesso em: 20 out. 2014.

SPENGLER, F. M. Mediação: um retrospectivo histórico, conceitual e teórico. In: SPENGLER, F. M.; SPENGLER NETO, T. (Org.). **Mediação enquanto política pública**: a teoria, a prática e o projeto de lei. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 17-57.

THE ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. **PISA 2012 results**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. **Programme for international student assessment (PISA)**: results from PISA 2012: Brazil. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note>

_brazil_pisa_2012.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2014.

UGARTE, M. E. V. **Oralidade e escrita nas práticas de alfabetização e letramento**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem05/mariaelenavenero.htm>. Acesso em: 5 ago. 2014.

VENTURI, J. J. **Brasil: menos pior no último PISA**. Disponível em: <http://www.geometriaanalitica.com.br/artmain/art_114.html>. Acesso em: 29 jun. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Cargo na secretaria.
2. Cargo no projeto.
3. Formação.
4. Há quanto tempo está no projeto?
5. Teve contato com bibliotecas (e especificamente bibliotecas escolares) antes do envolvimento no projeto?
6. Teve contato com a biblioteca da escola em que atua antes do início do projeto?
7. Qual o envolvimento direto com o projeto?
8. O que você acha que motivou a criação deste projeto?
9. Visão geral do projeto – sobre sua funcionalidade e principais aspectos que observa/observou.
10. É possível observar aspectos resultantes do projeto – pessoais e/ou dos demais envolvidos?
11. Perspectivas sobre o projeto (É necessário a sua continuidade? É necessária alguma alteração?)

ANEXOS

ANEXO A

NORMAS PARA O PROCESSAMENTO DO ACERVO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

PROJETO BIBLIOTECAS ESCOLARES: PALAVRAS ANDANTES

NORMAS PARA O PROCESSAMENTO DO ACERVO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

- ✓ Cada biblioteca escolar deverá ligar com antecedência para o **processamento técnico (PT)**, a fim de agendar a data para o registro do acervo;
- ✓ Após o agendamento, à medida que o PT for atendendo à demanda, cada escola será informada da data para remeter os livros para o registro;
- ✓ Os livros enviados ao PT deverão estar acompanhados de listagem contendo as seguintes informações: **título, autor, coleção e quantidade;**
- ✓ Cada acervo entregue ao processamento deverá estar acompanhado de CI indicando a quantidade (nº de volumes enviados);
- ✓ Mediante a autorização da escola, o PT poderá sugerir a seleção adequada e o material a ser desbastado;

Baixas: para os livros perdidos ou danificados, cada biblioteca deverá enviar a listagem com os títulos e/ou ficha de bolso para que seja dado baixa no arquivo da escola

Responsável pelo Processamento Técnico (PT):.....FONE.....

OUTROS CONTATOS

Na Biblioteca Pública Municipal:

Na Secretaria de Educação:

ANEXO B

A VOLTA ÀS AULAS E O USO DA BIBLIOTECA: SUGESTÕES PARA O ENCAMINHAMENTO INICIAL

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROJETO BIBLIOTECAS ESCOLARES: PALAVRAS
ANDANTES
COORDENAÇÃO: ROVILSON JOSÉ DA SILVA

A VOLTA ÀS AULAS E O USO DA BIBLIOTECA: SUGESTÕES PARA O
o ENCAMINHAMENTO INICIAL

É importante que logo nas primeiras aulas a criança seja levada à biblioteca e que interaja com o espaço e o acervo;

- O espaço deve ser minuciosamente sinalizado para que a criança tenha segurança ao explorá-lo, sem que haja constrangimento ou medo. Essa é uma das maneiras que podem ajudar a criança a sentir o espaço como seu e torná-la frequentadora dele;

Nesse reconhecimento do espaço físico, o professor deve esclarecer quais as áreas que estarão restritas ao domínio do profissional e aquelas ao domínio da criança;

- Após essa etapa, proceder à explicação de como os materiais da biblioteca estão organizados, por exemplo, obras de ficção e não-ficção, revistas e jornais, materiais e equipamentos audiovisuais, quando houver;

A criança necessita estar bem informada de como manusear o material, onde e como encontrá-lo, pois dessa forma estaremos ampliando a sua autonomia, componente essencial para que o leitor busque no acervo respostas às suas curiosidades e/ou dúvidas;

- Para a criança, nesses primeiros contatos, deve estar claro que a biblioteca é mais um dos espaços da escola a se utilizar como meio de lazer, de pesquisa ou de interação com outros alunos;
- Há necessidade ainda de esclarecer quais materiais do acervo podem ou não ser emprestados;
- Não destacar apenas os livros de literatura, mas também os informativos e os científicos.

ANEXO C

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA HORA DO CONTO E AUXILIAR DE BIBLIOTECA
DA REDE MUNICIPAL DE LEITURA**

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA HORA DO
CONTO E AUXILIAR DE BIBLIOTECA DA REDE MUNICIPAL DE
LONDRINA**

ROVILSON JOSÉ DA SILVA

**LONDRINA
2002**

1 JUSTIFICATIVA

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

2.2 Objetivos específicos

3 DESENVOLVIMENTO

4 CONTRIBUIÇÃO ESPERADA

5 ÓRGÃOS ENVOLVIDOS

6 CRONOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO

7 RECURSOS MATERIAIS

8 BIBLIOGRAFIA DO PROJETO

1 JUSTIFICATIVA

Historicamente a leitura no Brasil tem enfrentado inúmeros obstáculos, dentre eles, a falta de uma política que efetivamente conste em lei e, ao mesmo tempo, promova ações que avancem em direção ao desenvolvimento da leitura em nosso país.

Preocupados com isso, em 2000, realizamos uma pesquisa na rede de ensino fundamental do município de Londrina onde constatamos, entre outros aspectos, que a Rede Municipal de Ensino de Londrina não possuía uma estrutura satisfatória para disseminar um projeto de leitura, principalmente a literária. Nesse aspecto, além da, quase sempre, inadequação do espaço a ser utilizado pela biblioteca, constatamos que os professores responsáveis pela biblioteca escolar careciam de informações básicas a respeito das relações entre a escola e a leitura; entre a literatura e a criança, entre a leitura e esse gênero de biblioteca.

Acreditamos que a biblioteca escolar seja um espaço aberto a todos da comunidade a qual pertence, mas que tenha como foco principal o desenvolvimento da leitura da criança no período escolar, pois é o espaço mais próximo dela nas primeiras séries do ensino fundamental.

A biblioteca escolar caracteriza-se por ser um espaço educativo onde são oferecidos serviços de fomento à leitura, pesquisa, empréstimo, estímulo à expressão e à criatividade, ao lazer, às atividades culturais e informacionais.

Assim, o profissional que trabalha na biblioteca escolar deverá estar capacitado de maneira multidisciplinar, com embasamento sobre: sua atuação nesse gênero de biblioteca; os procedimentos pedagógicos; a leitura; a arte; a literatura e os suportes de informação, entre outros.

Mediante tal quadro, desejamos formalizar um programa de formação que possa oferecer aos professores auxiliar de biblioteca e da Hora do Conto da Rede Municipal de Londrina estudo contínuo sobre a leitura, a arte e a literatura e sua relação com a criança.

2 OBJETIVOS

2.3 Objetivo Geral

- Propor um programa anual de estudo continuado ao professor da Hora do Conto sobre leitura, literatura, criança, biblioteca escolar e os suportes de informação, ampliando a sua visão sobre a ação cultural no meio escolar.

2.4 Objetivos específicos

- b) Oportunizar ao professor a reflexão sobre sua prática de estímulo à leitura em sua comunidade escolar;
- b) Promover encontros mensais de estudo sobre a leitura, a literatura, a criança e a biblioteca escolar;
- c) Sistematizar procedimentos a serem empregados na biblioteca escolar e na Hora do Conto, visando transformar a biblioteca escolar em espaço cultural da comunidade a qual pertence;
- d) Fomentar a leitura , em especial, a literária.
- e) Incentivar a utilização da biblioteca escolar como centro informacional para a escola e para a comunidade.
- f) **Promover a instalação de espaço de leitura nas escolas que ainda não o possuam;**

3 DESENVOLVIMENTO

Em 2000, verificamos que mensalmente os professores responsáveis pela biblioteca escolar e Hora do Conto tinham reunião na Biblioteca Pública Municipal Parigot de Souza para a entrega da estatística da sucursal. Nessas reuniões, segundo os entrevistados, além da entrega do relatório, às vezes, existiam sugestões de confecção de lembranças alusivas a datas comemorativas e, noutros momentos, informações técnicas sobre a biblioteca. No entanto, nada referente ao aspecto das inter-relações entre criança/leitura/escola.

Nesse caso, urge a reestruturação dessas reuniões mensais e, para tanto, propomos que em cada reunião seja estudado, além dos aspectos técnicos inerentes à biblioteca, um tema relacionado à leitura, literária ou não, bem como procedimentos artísticos e suportes informacionais que auxiliem o professor a compreender a sua função de fomentador cultural da comunidade escolar em que atua.

A capacitação do professor auxiliar de biblioteca e da Hora do Conto deve ser contínua para que os resultados sejam verificados a médio e a longo prazo, pois esse profissional nem sempre possui a formação multidisciplinar exigida em sua função. Sendo assim, organizamos as seguintes sugestões temáticas para a grade curricular do curso:

19. Conceito de arte: antes de mais nada é necessário que o professor tenha despertado, lembrado em si próprio o conceito de arte, o lúdico que a arte oferece. Nessa fase ele deve ter contato com obras de arte das mais diversas tendências, sem que nada lhe seja "cobrado", que apenas lhe seja oferecido estímulo para desenvolver sua sensibilidade, pois quando ele partir para o texto literário, estará mais apto a perceber a singularidade da obra e, além disso, poderá estar melhor preparado para contribuir a cada usuário aquilo que ele deseja;

20. Biblioteca pública e biblioteca escolar: conceitos;

21. A lei e a leitura: LDB, Parâmetros Curriculares e o Currículo Municipal de Educação;
22. A comunicação humana: da narrativa pictórica das cavernas à narrativa escrita;
23. A linguagem humana e a linguagem artística;
24. A simbologia na obra de arte;
25. A linguagem literária e a linguagem não-literária;
26. A importância da leitura/literatura para o ser humano e seu meio;
27. Conceito de literatura;
28. História da criança na sociedade;
29. A criança e a literatura: os primeiros contatos;
30. A criança, a faixa etária e a leitura;
31. Procedimentos para se contar histórias;
32. A literatura infantil no Brasil: um processo evolutivo (colônia, século XIX: de Lobato aos dias atuais);
33. A biblioteca escolar e os suportes de informação;
34. Os contos de fada e o desenvolvimento infantil;
35. Estrutura do texto literário;
36. A poesia.

Cronograma das atividades:

MÊS	ASSUNTO/Nº	H/AULA	PROFISSIONAL
Fevereiro	1	4h	
Março	2-3	4h	
Abril	4-5-6	4h	
Maio	7-8-9	4h	
Junho	10-11-12	4h	
Julho	13-14-15	Semana de estudos	Convidados: pesquisadores na área de leitura e biblioteca
Agosto	16	4h	
Setembro	17	4h	
Outubro	18	4h	
Novembro	Visita a uma biblioteca sucursal	4h	

Dezembro	Avaliação do programa	4h	
----------	-----------------------	----	--

Mediante este cronograma, propomos um professor para a coordenação do programa de capacitação que estabeleça a ligação entre a Secretaria de Educação e a Biblioteca Pública Municipal Parigot de Souza de forma a abranger o maior âmbito possível de informações sobre a atuação do professor auxiliar de biblioteca da Rede Municipal de Ensino.

4 CONTRIBUIÇÃO ESPERADA

A literatura na escola não deve estar restrita apenas a um professor, mas sim permear toda a ação pedagógica quer seja do professor-regente ou da Hora do Conto.

Se, de uma forma geral, existe o discurso sobre a leitura e a literatura no currículo e mesmo assim ela não tem sido colocada em prática nas escolas de maneira mais sistemática, é sinal de que há necessidade de se **fomentar a formação do** professor auxiliar de biblioteca e da Hora do Conto do âmbito de sua atuação. Assim, num primeiro momento, propomos que o professor da Hora do Conto receba a capacitação anteriormente proposta e, logo depois, mediante sua prática diária, traga a discussão e o enfoque pretendidos à disseminação da leitura e do texto literário na escola.

Dessa maneira, o professor da Hora do Conto será uma espécie de multiplicador da leitura não só para os alunos como para os demais professores, encaminhando procedimentos que auxiliem a disseminação de leitura na unidade escolar.

Além dos aspectos já mencionados, toda fundamentação sobre a literatura a ser dada ao professor da Hora do Conto proporcionaria a ele maior discernimento para selecionar e formar as obras que comporiam o acervo da biblioteca escolar onde atua.

5 ÓRGÃOS ENVOLVIDOS

Na pesquisa realizada em 2000, constatamos que embora as Bibliotecas Sucursais (escolares) estivessem subordinadas a duas secretarias, Educação e Cultura, nenhuma delas mantinha comunicação entre si sobre o trabalho desenvolvido na unidade. Assim, o professor estava lotado pela Secretaria de Educação mas recebia orientações da Secretaria de Cultura, por intermédio da Biblioteca Pública Municipal Parigot de Souza, sem haver unidade de procedimentos na orientação do professor auxiliar de biblioteca. Dessa maneira, cada secretaria orientava de sua forma e o professor nem sempre tinha discernimento do que as secretarias desejavam.

Portanto, acreditamos ser fundamental a união entre essas secretarias para que a haja unidade de procedimentos na rede municipal e que o projeto de leitura nas escolas municipais se amplie.

6. CRONOGRAMA

O curso terá o período de um ano letivo, ou seja, 4h/mês, de fevereiro a dezembro; a exceção do mês de julho, onde proporíamos uma semana concentrada com estudos sobre a biblioteca escolar, a criança e a leitura.

7. RECURSOS MATERIAIS

Para o desenvolvimento satisfatório do Programa de Capacitação serão necessários os seguintes recursos iniciais:

- 01 televisão;
- 01 videocassete;
- 01 rádio cd player;
- xerox;
- folha sulfite;
- 01 computador;
- trabalho de mecanografia;
- espaço para as reuniões mensais;
- entre outros.

8. BIBLIOGRAFIA DO PROJETO

AVILÉS, Paloma Fenández de. **Servicios públicos de lectura para niños y jóvenes**. Espanha, 1998.

SILVA, Rovilson José da. **A Leitura Literária nas 3ª e 4ª Séries do Ensino Fundamental do Município de Londrina**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras na Área de Concentração: Literatura e Ensino) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2001.

ANEXO D

ESPAÇO E MOBILIÁRIO DA BIBLIOTECA ESCOLAR: PRÉ-REQUISITOS



Prefeitura do Município de Londrina
Estado do Paraná

Secretaria de Educação

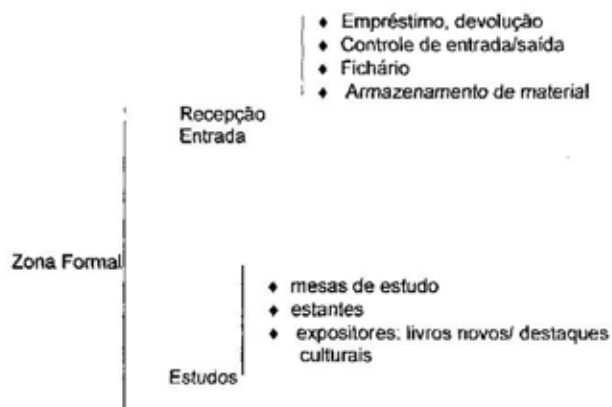
Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes
Coordenação: Rovilson J. Silva

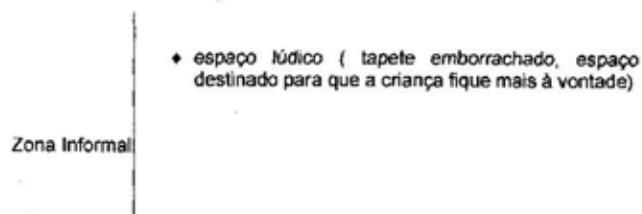
Espaço e Mobiliário da Biblioteca Escolar: Pré - Requisitos

Autor: Rovilson J. da Silva

O espaço da biblioteca escolar deve ser bastante flexível, oferecer a possibilidade de se transitar e ser utilizado de forma dinâmica (exposições, Hora do Conto, etc.). Assim, estabeleceremos duas zonas dentro desse espaço: a zona formal e a zona informal.

A zona formal é aquela que recebe o usuário e o encaminha para o que ele procura. Nessa área teremos a entrada, a recepção e as mesas para estudos/pesquisas.





Obs: Deve-se manter a visibilidade entre as zonas para que todos se vejam.

CORES

Zona formal: cores neutras/ pastéis (branco/amarelo/verde-água, por exemplo).

- ♦ Evitar as cores oficiais, principalmente, o barrado cinza que é comum na pintura das escolas . A biblioteca, em seu interior, poderá utilizar as cores da bandeira da escola.
- ♦ Sugestão para a disposição das cores: predominar o branco neve em três paredes.

Zona informal:

- ♦ Nesta parede pode-se eleger uma cor vibrante / alegre (pintar a parede inteira).

Mobiliário e portas

- ♦ Cores fortes que contrastem com a parede (se possível, utilizar as cores da escola);
 - ♦ Evitar mistura de cores, a fim de evitar uma bagunça visual;
 - ♦ Eleger duas cores para pintar: estantes altas e estantes baixas;
 - ♦ Usar uma das cores para pintar armários;
-

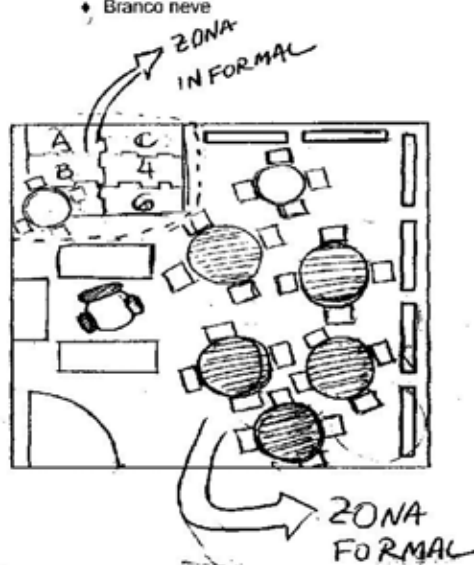
- ♦ Mesas e cadeiras de estudo: tons pastéis
- ♦ Mesas e cadeiras do espaço informal: devem ser coloridas;
- ♦ As ferragens das mesas e das cadeiras devem ser pretas ou cinza médio, nunca da cor das estantes.

PISO

- ♦ Deve ser claro, cerâmico, de fácil manutenção;
- ♦ É conveniente evitar pisos coloridos ou desenhos de paginação, quanto mais neutro, melhor.

TETO

- ♦ Branco neve



MOBILIÁRIO

- O mobiliário deve ser resistente, seguro, prático, suscetível ao uso individual ou em grupo, de fácil limpeza e pouco barulhento.
- Deve-se procurar certa variedade para permitir satisfazer distintas modalidades de uso – leitura individual ou coletiva, estudo em grupo, etc. – e facilitar a comodidade de leitores de diferentes estaturas.

Zona Formal

Estantes

- ♦ Estantes: de aço com dois tamanhos distintos:
- ♦ Grande: com seis bandejas
- ♦ Pequena: com quatro bandejas.

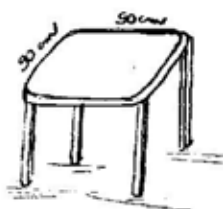
Cadeiras

- ♦ Para os alunos: cadeiras sem estofamento, sem braços, pois os modelos com braços ocupam mais espaço e são difíceis de armazenar ;
 - ♦ Para o (a) bibliotecário (a): com braço, estofada e com rodízio.
-

Mesas

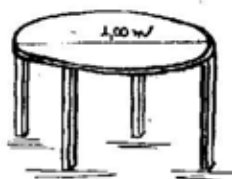
Mesa quadrada

- ♦ Limita o uso para 4 pessoas
- ♦ Ocupa menos espaço no armazenamento
- ♦ Possibilita conexões, formando mesas maiores
- ♦ Deve possuir cantos arredondados
- ♦ 90 cm de lado



Mesas Redondas

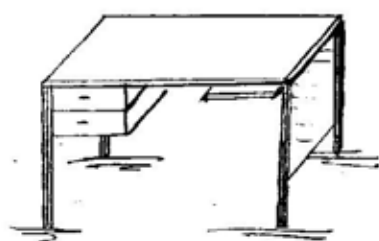
- ♦ Ideal para estudos em grupo
- ♦ A circulação entre as mesas é facilitada
- ♦ Integra melhor o espaço
- ♦ 100 cm de diâmetro



- Optaremos pelas redondas, pressupondo que nossos ambientes são pequenos e precisamos de bastante mobilidade para a circulação das crianças. Entretanto, as quadradas também podem ser uma opção, dependendo da disponibilidade e vantagens de cada local.

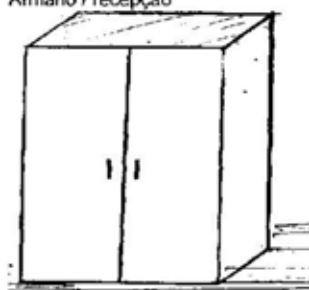
Observações :

- Evitar: mesas com um único pé central, pois são instáveis para o uso infantil.
 - O tampo da mesa deve ser resistente para que não se deteriore com arranhões e manchas; fácil de limpar e de cor neutra para evitar o reflexo da luz.
 - ♦ Altura das mesas:
 - Pré – escolar : 55 cm
 - 1ª a 4ª : 65 cm
 - 5ª a 8ª : 75 cm
-

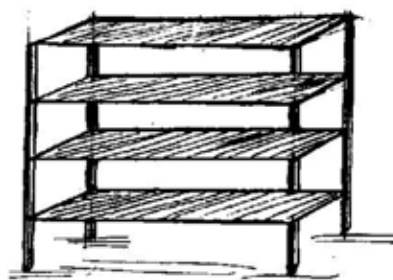


Mesa da recepção

Armário / recepção



Apoio /recepção : Estante baixa com 4 bandejas



ZONA INFORMAL

- ◆ tapete emborrachado
 - ◆ mesa de plástico (PVC) e cadeiras (só para pré-escolar)
 - ◆ baús para fantoches, etc.
 - ◆ cestinhas de plástico para livros
-

REFERÊNCIAS

AVILÉS, Paloma Fernández de. *Servicios públicos de lectura para niños y jóvenes*. Espanha: Trea, 1998.

BORTOLINI, Sueli. *Gerenciamento da leitura nas bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador* (dissertação de mestrado), 2001

OBATA, Regina Keiko. *Biblioteca Interativa: construção de novas relações entre biblioteca e educação*. São Paulo, *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, FEBAB, 1999.

ANEXO E

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A BIBLIOTECA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	01
2. OBJETIVOS.....	02
3. PESSOAL.....	03
4. FINANCIAMENTO E GESTÃO.....	03
5. ACERVO.....	04
6. UTILIZAÇÃO DO ACERVO.....	05
7. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	06
8. PESQUISA.....	07
9. PROCESSAMENTO TÉCNICO DO ACERVO.....	07
10. ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR QUE ATUA COMO REGENTE DE OFICINA DE BIBLIOTECA.....	07
11. HORÁRIO E FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA.....	08
12. REFERÊNCIAS.....	09

1. INTRODUÇÃO

Há muito tempo a leitura vem suscitando discussões acerca de seu desenvolvimento na escola. Sabe-se da importância da mesma para a formação do ser humano, para o seu desenvolvimento intelectual. A questão da leitura na escola hoje passa invariavelmente pela implantação e funcionamento contínuo da biblioteca escolar. De acordo com os PCNS (1997):

"Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura." (58-59)

Neste caso, a biblioteca escolar é um dos componentes fundamentais para assegurar o acesso do leitor infanto-juvenil à leitura e, conseqüentemente, à informação e à cidadania.

Por outro lado, ainda não existem parâmetros claros sobre a o âmbito da biblioteca na escola, pois embora ela faça ou deveria fazer parte das discussões pedagógicas que envolvem a escola, isso nem sempre acontece. Existe uma dissociação histórica entre o cidadão brasileiro e a biblioteca, o que acaba por espelhar nas relações entre escola e biblioteca.

Assim, existe a necessidade de que a biblioteca seja incorporada ao processo educativo, para que a leitura e a pesquisa se viabilize na escola.

Desta forma, esta proposta procura oferecer parâmetros para o funcionamento e desenvolvimento da biblioteca escolar na Rede Municipal de Ensino de Londrina.

2. OBJETIVOS

De acordo com o Manifesto da Unesco sobre a Biblioteca Escolar, são objetivos da biblioteca escolar:

- A biblioteca escolar é parte integral do processo educativo.
- Para o desenvolvimento da literacia e/ou competência na leitura e escrita e no uso da informação, no ensino e aprendizagem, na cultura e nos serviços básicos da biblioteca escolar, é essencial o cumprimento dos seguintes objetivos:
- apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educativos como esboçados nas finalidades do currículo escolar;
- desenvolver e sustentar nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- tornar oportunas as vivências para a produção e uso da informação/conhecimento, para compreensão, imaginação e entretenimento;
- cooperar com as ações da escola a todos os estudantes nos momentos de aprendizagem e de habilitação para avaliar e usar a informação, a despeito das variadas formas, suportes e meios de comunicação, incluindo a sensibilidade para bem utilizar formas de comunicação com a comunidade onde estão inseridos;
- prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e oferecer oportunidades aos aprendizes para a apropriação de idéias, experiências e opiniões a que estão expostos;
- organizar atividades que encorajem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade;
- trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da função e objetivos da escola; proclamando o conceito da liberdade intelectual e do acesso à informação como pontos fundamentais à formação de cidadania consciente e exercício da democracia;
- promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu redor.

3. PESSOAL

- O professor regente de oficina de biblioteca ou bibliotecário escolar é o responsável pelo planejamento e gestão da biblioteca escolar, tanto quanto possível, deve contar com o apoio de equipe adequada, trabalhando em conjunto com todos os membros da comunidade escolar, bibliotecas públicas e outras agências afins.
- O papel do professor regente de oficina de biblioteca ou bibliotecário escolar irá variar de acordo com orçamentos, currículos e metodologias de ensino das escolas, dentro do quadro legal e financeiro do município. Dentro de contextos específicos, há áreas gerais de conhecimento que são vitais se os professores regentes de biblioteca ou bibliotecários escolares quiserem desenvolver e operacionalizar serviços efetivos, a saber: gestão de biblioteca, de aquisição de recursos e de serviços de referência e informação, e gestão de ensino.
- Em vista das crescentes mudanças nos ambientes de rede, os professores regentes de oficinas de bibliotecas ou bibliotecários escolares devem tornar-se competentes em questões de planejamento e instrução às diferentes habilidades para o manuseio de novas ferramentas de informação, tanto a professores como a estudantes. Desta forma, devem obter contínua formação profissional.

4. FINANCIAMENTO E GESTÃO

- Para assegurar serviços efetivos e credenciados, ter-se-á em conta:
- formular política própria para os serviços de biblioteca, definindo objetivos, prioridades e atividades, em consonância com as necessidades curriculares das escolas;
- obedecer a padrões profissionais na organização e manutenção da biblioteca escolar;

- prover acesso a serviços e à informação a todos os membros da comunidade escolar, e funcionar dentro do contexto da comunidade local.
- encorajar a cooperação entre professores, gestores experientes na área escolar, administradores, pais, bibliotecários e profissionais da informação, e grupos interessados da comunidade.

5. ACERVO

O acervo da biblioteca escolar da Rede Municipal de Ensino de Londrina estará circunscrito ao âmbito da comunidade escolar, a saber:

- Acervo infanto-juvenil de literatura, livros científicos e periódicos para atendimento de crianças e jovens que frequentam as escolas.
- Acervo para o Grupo Docente;
- Material de referência;
- Acervo para a comunidade escolar como um todo;
- Multimeios (cds, fitas, vídeo, etc)

Obs: Os multimeios poderão fazer parte da biblioteca, desde que haja disponibilidade de espaço e de pessoal.

Numa biblioteca, de acordo com Almeida (2002), os suportes de informação estão circunscritos aos seguintes aspectos:

- texto escrito: livros, periódicos, folhetos, partituras, etc.
- imagem fixa: gravura, foto, slide, HQ, cartoons, desenhos, etc.
- imagem em movimento: filme (vídeo/DVD);
- som, disco, cd.

6. UTILIZAÇÃO DO ACERVO

A utilização do acervo poderá ser efetuada, no mínimo, de duas maneiras, a saber:

- a) integrando com o conteúdo curricular;
- b) utilizando espontaneamente o acervo.

a) integrando com o conteúdo curricular

É necessário elaborar um planejamento cuidadoso das atividades junto com os professores. Estes precisam conhecer as oportunidades de pesquisas e trabalhos que a biblioteca oferece. O professor regente de oficina de biblioteca ou bibliotecário precisa saber os tópicos que necessitam ser cobertos e as habilidades das crianças de cada série ou faixa etária.

Integrar o programa da biblioteca com os conteúdos curriculares não é uma tarefa fácil. Raramente existe um esquema formal de planejamento conjunto. Embora haja interesse em planejar junto em bases consistentes, o tempo limitado e as pressões de trabalho tornam as tentativas informais de planejamento imprevisíveis, inadequadas e frustrantes.

Para que o programa de biblioteca seja eficaz, o planejamento conjunto é essencial. Não se pode esperar que as crianças aprendam a usar a biblioteca para pesquisar e fazer trabalhos sem integrar aprendizagem com assuntos significativos.

A biblioteca oferece um vasto manancial de materiais que enriquecem a aprendizagem de muitos conteúdos.

A integração do programa da biblioteca com os conteúdos curriculares compensa o esforço de ambos, bibliotecário e professor. Mas as crianças são as principais beneficiárias de um programa integrado. Aprendem a usar os materiais da biblioteca de forma a serem capazes de buscar informação independentemente, seguindo suas próprias inclinações e interesses. Começam aperceber que a aprendizagem é um

esforço individual para toda a vida, no qual a biblioteca pode desempenhar uma função central. (KUHLTHAU, 2002, p.114/115)

b) Utilizar o acervo espontaneamente, de acordo com o interesse de cada usuário.

7. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A biblioteca escolar promoverá o desenvolvimento de ações que contribuam para o crescimento e aprimoramento de sua comunidade. As atividades poderão estar ou não relacionadas diretamente com o conteúdo programático. Podem ser utilizadas atividades tais como: Hora do Conto, teatro, declamação de poesia, música, atendimento ao aluno, etc.

HORA DO CONTO

A Hora do Conto será uma das principais atividades para se incentivar e disseminar a leitura na escola. É necessário criar um ambiente favorável à propagação da leitura.

Cada escola deverá contar com uma "aula" por semana para cada turma, com a duração de 30 minutos cada uma.

Esta atividade contará com os seguintes aspectos: leitura de histórias, do professor para os alunos e dos alunos para os professores (a leitura não estará necessariamente ligada ao fazer algo), leitura de textos não-literários, etc.

8. PESQUISA

À medida que os alunos avançam na escolaridade, é cada vez mais importante que , gradativamente, o programa da biblioteca seja integrado com os conteúdos curriculares. Se os alunos vêem a biblioteca como algo isolado, é difícil entenderem sua função. Podem pressupor que a biblioteca é responsável por ensinar determinados conteúdos, os quais serão obrigados a estudar e com base nos quais serão avaliados. Esse equívoco impede que desenvolvam hábitos persistentes de usar a biblioteca e os recursos informacionais.

Assim, de acordo com (KUHLTHAU,2002, p.119) deve-se usar uma fonte de pesquisa para a primeira e segunda séries e, a partir da 3ª, introduzir duas fontes. Mais de duas fontes a partir da 5ª série.

9. PROCESSAMENTO TÉCNICO DO ACERVO

O processamento técnico do acervo das bibliotecas escolares estará subordinado à Biblioteca Pública Municipal Parigot de Souza.

10. ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR QUE ATUA COMO REGENTE DE OFICINA DE BIBLIOTECA

- ✓ Contar histórias, meio para disseminar e assegurar a leitura no âmbito escolar;
- ✓ Promover o acesso aos bens informacionais e culturais de sua comunidade escolar
- ✓ Empréstimo de livros,
- ✓ Estimular a leitura e a pesquisa
- ✓ Dar suporte, quando necessário e possível, às ações culturais da escola,

- ✓ Manter o acervo organizado,
- ✓ Dar suporte pedagógico à leitura pesquisa e à leitura, quando solicitado pelos professores,
- ✓ Conservar e restaurar o acervo,
- ✓ Organizar fichários
- ✓ Confeção de carteirinhas de empréstimo.

11. HORÁRIO E FUNCIONAMENTO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

O funcionamento da biblioteca na escola estará circunscrito basicamente a dois aspectos básicos, a saber

• HORÁRIOS PRÉ-DETERMINADOS

São aqueles horários em que os alunos vão para a biblioteca com o professor regente e ou bibliotecário para realizar atividades específicas como, por exemplo, a Hora do Conto ou pesquisa.

• HORÁRIOS LIVRES

São aqueles em que o aluno poderá freqüentar o espaço e manusear o acervo sem nenhuma orientação mais didática. Buscará a leitura de acordo com os seus interesses.

A biblioteca escolar deverá oferecer atendimento aos seus usuários em horário inverso à aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Osvaldo Francisco. **Os suportes de informação**. 2002.

AVILÉS, Paloma Fernández de. **Servicios públicos de lectura para niños e jóvenes**. Ediciones Trea, S.L. Madrid, España, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. V. 2.

UNESCO. **Manifesto da biblioteca escolar**. IFLA, 1999.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Autêntica, Belo Horizonte, 2002.

ANEXO F

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O TRABALHO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NA BIBLIOTECA DA ESCOLA

**Secretaria de Educação
Diretoria de Ensino/Gerência de Apoio Técnico- Pedagógico
Coordenadoria do Projeto de Leitura Bibliotecas Escolares: Palavras
Andantes**

ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O TRABALHO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NA BIBLIOTECA DA ESCOLA

Autor do texto: Rovilson José da Silva

1 Biblioteca Escolar

A biblioteca é parte integral do processo educativo, portanto, a criança e o adolescente não devem prescindir dessa possibilidade de ampliar o conhecimento de si próprios e do mundo que os rodeia.

Na biblioteca existem informações de todas as áreas do conhecimento. Cada livro condensa em si mesmo a essência humana, suas contradições, esperanças, anseios de todas épocas. Portanto, o contato da criança com o livro é uma das maneiras de confrontá-la consigo mesma e com os diferentes ou iguais a ela, o que gera um maior amadurecimento e crescimento da mesma.

A biblioteca da escola deve organizar-se de modo que proporcione aos alunos e à comunidade escolar a formação do hábito de leitura, além de cooperar nas ações da escola a todos os estudantes nos momentos de aprendizagem.

2 Professor regente de oficina de biblioteca

O professor que atua na biblioteca escolar deverá:

- organizar o planejamento das atividades de leitura que serão desenvolvidas durante o ano letivo;
 - manter a biblioteca organizada de modo que **TODOS** da comunidade escolar possam encontrar os materiais;
 - recorrer à Proposta Pedagógica para Biblioteca Escolar da Rede Municipal de
-

ensino (2002) sempre que tiver dúvidas sobre o andamento que deve dar ao seu trabalho na biblioteca;

-informar aos demais profissionais da escola a rotina da biblioteca e o horário de funcionamento;

-contar histórias como um dos meios de se fomentar a leitura na escola;

-oferecer momentos de solidão da criança com o livro sem haver qualquer tipo de cobrança pedagógica;

-entregar mensalmente, na SME (GATP), estatística do trabalho realizado na BE.

3 Como organizar o acervo na biblioteca

3.1 Distribuição do acervo nas estantes

É bom lembrar que o acervo de uma biblioteca escolar deve organizar-se em função da **criança**, assim, é importante considerar a estatura e a segurança oferecidas para aqueles que buscam as prateleiras. Para se formar leitor é imprescindível que haja espaço para ouvir histórias, manusear (folhear) livros, revistas e material impresso em geral.

Assim, sugerimos:

-o **acervo de literatura infantil** deve estar armazenado nas prateleiras em **ordem alfabética** e dispostos de **modo horizontal** na bandeja;

-**para as estantes maiores (6 ou 7 bandejas)**: que nas bandejas, localizadas na parte mais alta do móvel, fique o material de referência (enciclopédias, dicionários, etc.);

-**para as bandejas localizadas no centro do móvel**, que sejam armazenados materiais indicados a alunos maiores (faixa 11-13 anos);

-**para as bandejas localizadas na parte mais baixa** (geralmente as duas últimas bandejas) devem ser colocados os livros infantis, com menos textos (ver anexo).

Obs: para evitar acidentes, as estantes devem estar afixadas na parede.

Outras sugestões

-uso de costas de plástico para armazenar livros ou gibis que estejam em locais menos formais na biblioteca, por exemplo, perto do tapete.

-usar tapete emborrachado, pois é fácil para limpar e provoca menos reações alérgicas.

-não esquecer que o espaço da biblioteca deve dosar as cores, pois os livros já são coloridos por natureza. Para a criança, um ambiente com pouco estímulo visual é tão prejudicial quanto um com excesso de estímulo visual.

4 Como realizar a Hora do Conto

A hora do conto é uma de nossas principais estratégias para disseminar a leitura na escola, portanto, o professor deverá observar os seguintes critérios para a realização da mesma:

- selecionar e ler a história antes de contá-la aos alunos;
- o professor deve ser o primeiro a gostar da história que vai contar;
- a hora do conto não é hora de pintura, dobradura, redação ou similares;
- a hora do conto é hora para o aluno saborear o texto ouvido, expor sua opinião, trocar informações com os amigos, descobrir outros livros;

Após a Hora do Conto:

- o leitor pode ficar à vontade para folhear livros ou outros materiais que desejar na biblioteca, pois para formar leitor, é preciso oferecer momentos de solidão entre o leitor e o texto;
- oferecer outros materiais impressos que remetam ao que foi lido. Por exemplo, contou-se uma história sobre a Joaquina, pode-se oferecer aos alunos materiais que tragam mais informações ou histórias sobre a Joaquina;
- outra sugestão é explorar, gradativamente, os tipos diferentes de impressos sobre o assunto abordado: revistas, enciclopédias etc.

5 Empréstimos

- todo aluno matriculado nas escolas da rede municipal de ensino de Londrina, da **pré-escola à 8ª série**, tem direito a emprestar livros para a leitura extra-sala de aula;
- o aluno do EJA, quando houver responsável pela biblioteca para efetuar e recolher os empréstimos, também deve usufruir do acervo;
- o aluno deve ser informado dos procedimentos para o empréstimo;
- o aluno deve ser orientado a cuidar do livro, no entanto, evitar exageros na recomendação, pois muitas crianças desistem de emprestar o livro com medo das "leis";
- para o atraso na entrega do livro, **não se recomenda sanção pecuniária (multa)**;
- o aluno não deve ser obrigado a emprestar o livro, mas sim, estimulado a querer emprestá-lo;
- Cada aluno tem o direito de escolher o livro que deseja ler, portanto, é preciso que ele manuseie o livro antes, vá até as prateleiras etc.

6 Registros das atividades realizadas pelo professor regente de biblioteca

- Cada professor deverá registrar diariamente as atividades realizadas: Hora do Conto, empréstimos, pesquisa, etc, num caderno (diário) para que no final do mês seja feita a estatística da escola, juntando os dados dos dois períodos.
- Preencher a ficha de estatística anexa.
- Entregar mensalmente, no GATP /SME, a estatística da escola.

7 Endereços

SME – GATP – ROVILSON– 3372-4103 – DAS 13H30 MIN. AS 17H30MIN - À TARDE
E-MAIL: bibliotecas.escolares@fzondrina.pr.gov.br

BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL (PROCESSAMENTO TÉCNICO)
CÉLIA – FONES: 33716512/ 337156528 – das 8h as 14h
