**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES – ECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

ANDREINA ALVES DE SOUSA VIRGINIO

**BIBLIOTECA, ORALIDADE E CONHECIMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO AOS
ESTUDOS DE MEDIAÇÃO E APROPRIAÇÃO CULTURAL.**

**SÃO PAULO (SP)
2018**

ANDREINA ALVES DE SOUSA VIRGINIO

**BIBLIOTECA, ORALIDADE E CONHECIMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO AOS
ESTUDOS DE MEDIAÇÃO E APROPRIAÇÃO CULTURAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Ciência da Informação, sob orientação do Prof. Dr. Edmir Perrotti.

Área de concentração: Cultura e Informação.

Linha de pesquisa: Apropriação social da informação

**SÃO PAULO (SP)
2018**

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
ANDREINA ALVES DE SOUSA VIRGINIO
CRB 3 - 1055

Virginio, Andreina Alves de Sousa
V817b Biblioteca, oralidade e conhecimento: uma contribuição aos
Estudos de mediação e apropriação cultural. / Andreina Alves de
Sousa Virginio. – São Paulo, 2018
151 f.

Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes,
Universidade de São Paulo, 2018.
Orientador; Prof. Dr. Edmir Perrotti.

1. Ciência da Informação. 2. Oralidade. 3. Biblioteca.
4. Mediação cultural. 5. Apropriação cultural. 6. Infoeducação.
I. Autor. II. Perrotti, Edmir (Orient.). III. Título

CDD 020

ANDREINA ALVES DE SOUSA VIRGINIO

**BIBLIOTECA, ORALIDADE E CONHECIMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO AOS
ESTUDOS DE MEDIAÇÃO E APROPRIAÇÃO CULTURAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Ciência da Informação, sob orientação do Prof. Dr. Edmir Perrotti.

Área de concentração: Cultura e Informação.

Linha de pesquisa: Apropriação social da informação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edmir Perrotti
(Presidente da Banca)

Profa. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Moreira Tálamo

Prof. Dr. Oswaldo Francisco de Almeida Júnior

Profa. Dra. Sueli Bortolin

Defendida em: 16 de março de 2018.

Dedico, respeitosamente, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho pudesse ser pensado e construído.

Em especial ao meu esposo, Nerivaldo Virginio, ao meu filho, Arthur Leandro, gerado no transcurso desta pesquisa, aos meus pais e irmãos.

AGRADECIMENTOS

É comum em obras literárias e de pesquisa o agradecimento àqueles que contribuíram para sua realização. Entretanto, olhando para a minha trajetória, creio que agradecer não seria justo. Agradecer teria um efeito efêmero para o sentimento que me toma ao finalizar este trabalho. Prefiro o reconhecimento por esperar que ele represente o tamanho e a eternidade da minha gratidão, por tudo, absolutamente tudo que este trabalho me permitiu viver.

Com muito respeito, admiração e carinho, reconheço o gratuito e sincero desejo do Prof. Edmir Perrotti em orientar-me de forma a tornar esta pesquisa mais enriquecedora, e sobretudo, mais desafiadora. Conversas, indagações e partilhas foram essenciais para que este trabalho pudesse ser construído.

Reconheço a grande importância dos professores que, de maneira valorosa, atravessaram meu caminho durante minha empreitada na USP: Dra. Ivete Pieruccini, Dra. Lucia Maciel Barbosa de Oliveira, Dra. Marilda Lopes Ginez de Lara, Dra. Maria de Fátima Moreira Tálamo; Dra. Livia Mathias Simão, Dra. Ecléa Bosi (*in memorian*); Dr. Marcelo dos Santos e Dr. Marivalde Moacir Francelin.

Reconheço a rica experiência junto aos colegas do Colaboratório de Infoeducação (Colabori): Amanda Leal de Oliveira, Antonia de Sousa Verdini, Simone Borges Paiva, Marcos Paulo Passos, Solange Maria Rodrigues e em especial à Silvana da Silva Antonio Arduini, pela doação de tempo a mim e às minhas necessidades.

Reconheço que sem o companheirismo de Ana Carolina Momesso, Carolina Evangelista, Ramon Ordonhes e André Bortolin Nery os dias teriam sido mais difíceis.

Reconheço o rico apoio que me foi dado pelas tias Marineide (*in memorian*) Alcineide e Alcenira Martins. Foram elas que me orientaram, me acolheram e que cuidaram de mim durante estes anos de mestrado.

Reconheço que sem a disponibilidade dos colegas de trabalho do IFPI – *Campus* Floriano: Roberta Kellen, Epitácio Pereira, Jucilene Varela, Marcivan de Carvalho, Ivone Carlas e Celeny de Sousa nada disto teria sido possível.

Reconheço que sem aquele grupo de crianças eu não teria como seguir no caminho da pesquisa. Elas foram importantíssimas para que eu pudesse entender os meandros da pesquisa. Me ofereceram todas as oportunidades possíveis para que eu pudesse me aproximar do objeto da minha pesquisa e dele me apropriar.

Reconheço que as professoras Josenilda Pereira e Cleidinalva Alves foram extremamente sensíveis às minhas necessidades de pesquisa. Foram elas que me aproximaram das crianças e do contexto no qual estavam inseridas.

Reconheço a rica colaboração que tive dos profissionais que, corajosamente, embarcaram comigo nesta investigação: Dra. Sérgia Beatriz (Médica do IFPI-Campus Florianópolis); Iolanda Cardial (Enfermeira do IFPI-Campus Florianópolis); Profa.Ma. Aryane Holanda Barros (Profa. do curso de Meio Ambiente do IFPI – Campus Florianópolis); Jakeline Lopes de S. Miranda (Assistente Social do IFPI – Campus Florianópolis) e ao 2º Sargento da Polícia Militar de Florianópolis, Afonso Décimo. Vocês estabeleceram uma ponte importante para construção de conhecimento coletivo durante o transcurso desta pesquisa.

Reconheço a oportunidade ímpar que me foi dado pelo Reitor do IFPI, Prof. Paulo Henrique Gomes de Lima e pelo Diretor do *Campus*, Prof. Odimógenes Soares Lopes na liberação de minhas atividades como Bibliotecária para dedicar-me ao mestrado.

Reconheço o valor da Universidade de São Paulo pela oportunidade de experienciar espaços e eventos, essenciais para minha formação como pesquisadora.

* * *

“Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante”
Pequeno Príncipe

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Esta pesquisa trata de relações intersemióticas entre oralidade e outras formas de expressão cultural, tendo em vista a construção de referências teóricas e metodológicas próprias a processos de mediação e apropriação cultural, em espaços biblioteconômicos contemporâneos. Discute conceitos de oralidade, escrita; cultura; apropriação, mediação cultural e biblioteca e adota parâmetros de pesquisa colaborativa, como perspectiva metodológica. O trabalho foi realizado na Casa da Leitura, biblioteca construída no *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, na cidade de Floriano (PI). O problema da pesquisa desdobrou-se em questões concretas, a saber: como a oralidade se manifesta no espaço da biblioteca em questão, em relação a outras formas de comunicação cultural? Que lugar o dispositivo reserva para a viabilização de trocas orais entre os sujeitos envolvidos nas práticas aí realizadas? Como as manifestações orais são estimuladas em atividades educativas e culturais como: “Rodas de leitura”, “Rodas de histórias” e “Rodas de memórias”. Participaram das atividades, programadas pela pesquisadora em colaboração com educadores e profissionais da biblioteca, crianças de 8 – 9 anos, da Rede de Ensino Pública do município de Floriano (PI). Os resultados mostraram a oralidade como parte integradora essencial nos processos de apropriação e mediação cultural envolvendo diferentes linguagens. Ela foi percebida como manifestação fundamental das práticas culturais junto ao grupo de crianças, cujas dificuldades com a leitura poderiam afastá-las da biblioteca, ambiente marcado por forte tradição ligada à escrita. Além deste aspecto, a oralidade oportunizou trocas e experiências com possibilidades de negociações imediatas, tanto em relação aos conteúdos dos diferentes suportes informacionais da biblioteca, quanto em relação aos enunciados dos sujeitos envolvidos - pesquisadora, colaboradores e as próprias crianças. Assim, a Casa da Leitura foi percebida pelos participantes como espaço dialógico e acolhedor, aberto a experiências significativas que dizem respeito tanto à própria oralidade, como à escrita e outros códigos culturais. A perspectiva intersemiótica que pautou os trabalhos mostrou-se caminho promissor aos processos de mediação e apropriação cultural, abrindo portas de participação cultural ao grupo estudado.

Palavras-chave: Oralidade. Biblioteca – Dispositivo cultural dialógico. Mediação cultural. Apropriação cultural.

ABSTRACT

This research deals with intersemiotic relations between orality and other forms of cultural expression, in order to make theoretical and methodological references proper to mediation processes and cultural appropriation, in contemporary librarianship spaces. It discusses concepts of orality, writing; culture; appropriation, cultural mediation and library and it adopts parameters of collaborative research, as a methodological perspective. The work was conducted at “Casa da Leitura”, a library built on the campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí, in the city of Floriano (PI). The problem of research has developed into concrete questions, namely: how orality manifests itself in the space of the library in question, in relation to other forms of cultural communication? What accommodation does the place make feasible for oral exchanges between the subjects involved in the practices performed there? How oral manifestations, such as “reading groups”, “story groups” and “memory groups” are stimulated in educational/cultural activities? Children of the Public Education System of Floriano City (PI), from 8 to 9, took part in the activities, programmed by the researcher in collaboration with educators and professionals of the library. The results showed orality as an essential integrating part in the processes of appropriation and cultural mediation involving different parlance. It was perceived as a fundamental manifestation of cultural practices among the group of children, whose difficulties with reading could keep them away from the library, a site marked by a strong tradition linked to writing. In addition to this aspect, orality has facilitated exchanges and experiences for immediate negotiations possibilities, both in relation to the contents of the different information media of the library and in relation to the statements of the subjects involved - researcher, employees and the children themselves. Thus, the “Casa de Leitura” was perceived by the participants as a dialogical and cozy space, opened to meaningful experiences that relate to its own orality, writing and other cultural codes. The intersemiotic perspective that guided the works showed itself as a promising path to the processes of mediation and cultural appropriation, allowing cultural participation to the studied group.

Key words: Orality. Library - Dialogical cultural place. Cultural mediation. Cultural appropriation.

LISTA DE FIGURAS, IMAGENS E QUADROS

FIGURAS

FIGURA 1	Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.	74
FIGURA 2	Intersecção entre leitura e oralidade para construção do conhecimento.....	130

IMAGENS

IMAGEM 1	Exposição oral das crianças sobre o tema “História do Livro e da Biblioteca”	92
IMAGEM 2	Conversando sobre escuta e fala	94
IMAGEM 3	Experiência das crianças com os livros	95
IMAGEM 4	Leitura coletiva de história em imagens	96
IMAGEM 5	Diálogo sobre primeiras impressões da dengue	99
IMAGEM 6	Diálogo com enfermeira sobre uso do repelente	102
IMAGEM 7	Leitura do folheto informativo	102
IMAGEM 8	Registro escrito sobre a 1ª Roda de Leitura: Dengue, Zika e Chikungunya...	103
IMAGEM 9	2ª Roda de Leitura: Jogo “Ecovelha”	106
IMAGEM 10	2ª Roda de Leitura: Jogo “Corrida da Reciclagem”	106
IMAGEM 11	2ª Roda de Leitura: Jogo “Cartas Informativas”	107
IMAGEM 12	2ª Roda de Leitura: Jogo “Acerta ou Erra o Lixo”	107
IMAGEM 13	3ª Roda de Leitura: conversando sobre fábulas	109
IMAGEM 14	3ª Roda de Leitura: discussões sobre as fábulas	112
IMAGEM 15	4ª Roda de Leitura: Alimentação Saudável	114
IMAGEM 16	4ª Roda de Leitura: Conto do Macaco Nicolau	115
IMAGEM 17	4ª Roda de Leitura: Declamação da Poesia	116
IMAGEM 18	4ª Roda de Leitura: Diálogo com a médica	117

IMAGEM 19	4ª Roda de Leitura: Jogo da Pirâmide	119
IMAGEM 20	5ª Roda de Leitura: Diálogo com Assistente Social	123
IMAGEM 21	5ª Roda de Leitura: Diálogo com Sargento da Polícia Militar	124
IMAGEM 22	5ª Roda de Leitura: Música com Sargento da Polícia Militar	124
IMAGEM 23	Rodas de Histórias – Grupo 1	131
IMAGEM 24	Rodas de Histórias – Grupo 2	131
IMAGEM 25	Roda de Memórias	133
IMAGEM 26	Roda de Memórias: Hora de Compartilhar 01	135
IMAGEM 27	Roda de Memórias: Hora de Compartilhar 02	135

QUADROS

QUADRO 1	Os três polos de Pierre Levy	22
QUADRO 2	Paralelo reflexivo: vozes do passado e vozes do presente	33
QUADRO 3	Cronograma de investigação	82
QUADRO 4	Roda de histórias 1 – Inferências orais	126
QUADRO 5	Roda de histórias 2 – Inferências orais	128

SUMÁRIO

	p.
1 QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	13
2 ORALIDADE NA CULTURA: ABORDAGENS E REFLEXÕES	19
2.1 VOZES DO PASSADO AO PRESENTE	27
2.2 A VOZ DA EXPERIÊNCIA	34
3 VOZ E VEZ DO PROTAGONISTA	40
3.1 O PROTAGONISTA E A MEDIAÇÃO	44
3.2 ORALIDADE E O SUJEITO EMANCIPADO	49
4 ORALIDADE E BIBLIOTECA	56
4.1 BIBLIOTECA: SILÊNCIO E INTERDIÇÃO	57
4.2 DISPOSITIVO E ORALIDADE: UMA APROXIMAÇÃO DIALÓGICA	61
5 CAMINHO DA PESQUISA: LUGARES, SUJEITOS E METODOLOGIA	66
5.1 O CAMINHO ESCOLHIDO	67
5.2 A CASA DA LEITURA E SEU CONTEXTO SOCIOCULTURAL E EDUCATIVO	71
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA	80
5.4 PROCEDIMENTOS E ETAPAS DA PESQUISA	82
6 A DINÂMICA DO ACOLHIMENTO	89
7 RODAS DE LEITURA	97
7.1 Roda de Leitura 1: Dengue, Zika e Chikungunya	97
7.2 Roda de Leitura 2: Meio Ambiente	104
7.3 Roda de Leitura 3: Fábulas, valores éticos e morais	109
7.4 Roda de Leitura 4: educação alimentar	113
7.5 Roda de Leitura 5: Violência	120
8 RODAS DE HISTÓRIAS	125
9 RODAS DE MEMÓRIAS	132
10 CONJECTURAS À GUIA DE CONCLUSÕES	136
REFERÊNCIAS	143

1 QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Martins (2002) sinaliza que a necessidade de registrar, documentar, conservar e “rememorar” fatos, eventos e vivências fez emergir historicamente a instituição biblioteca, já na Antiguidade. No entanto, as fases pelas quais a biblioteca passou nos fazem refletir sobre as necessárias mudanças que ocorreram e que ainda ocorrem nesta instituição. Isto porque, as vicissitudes pelas quais a biblioteca passa não estão sob um viés de isolamento ou casualidade, pelo contrário, refletem as transformações ocorridas socialmente, com todos os seus ganhos e fragilidades.

O autor ainda aponta as fases evolutivas da biblioteca. Segundo ele, teríamos tido, laicização, democratização, especialização e a socialização. Ainda que se possa discordar ou relativizar tal afirmativa, nessas distinções estão considerados ganhos evidenciados pelas mudanças ocorridas na sociedade e fragilidades que ali ficaram.

Assim, mesmo com o rompimento dos grilhões que separavam a sociedade de todo o conhecimento detido nos mosteiros, muitos homens, mulheres e crianças não compreendiam o sentido da liberdade de ter um livro em suas mãos, porque, o livro, desde sua confecção, sempre ressoou como “objeto de luxo” ou instrumento de intelectualidade. Da mesma forma, mesmo na contemporaneidade, muitas pessoas ainda não foram incluídas nos processos de democratização e socialização da biblioteca, seja por analfabetismo, condições socioculturais e econômicas adversas, pouca visibilidade dada aos equipamentos culturais por políticas públicas excludentes, sem contar a celeridade na contemporaneidade que, inevitavelmente, cria obstáculos à leitura e à audição de histórias numa perspectiva de “experiência”, tal como a define Walter Benjamin (1987) em seu texto “Experiência e Pobreza”.

Se no bojo de todo o processo evolutivo da biblioteca e do surgimento do livro está a invenção da escrita, neste contexto, as sociedades com cultura predominantemente oral, assim como os sujeitos não alfabetizados, acabam sendo vistos como excessivamente simples e, especialmente se adultos, social e intelectualmente inferiores. E é sob este viés que podemos identificar a fratura que, possivelmente, provocou e ainda provoca alguns dos problemas apontados acima, e tantos outros que não citaremos neste momento.

McLuhan (1972) aponta que a assimilação e interiorização tecnológica da escrita, em especial do alfabeto fonético, transportou o homem do mundo mágico da audição para o

mundo neutro da visão. Para exemplificar esta transposição, o autor faz o seguinte apontamento:

Enquanto a criança ocidental é logo cedo iniciada em jogos de blocos de construção, em chaves nas fechaduras, torneiras e numa multiplicidade de artigos e eventos que a compelem a pensar em termos de relações espacial-temporais e de causação mecânica, a criança africana recebe, ao invés, uma educação que depende muito mais exclusivamente do mundo falado, o qual é relativamente sobrecarregado de drama e emoção (CAROTHERS, p. 308 *apud* MCLUHAN, p. 34).

Neste aspecto podemos pensar, a princípio, numa polarização entre a “magia” da oralidade e “racionalidade” da escrita. Todavia, “o entre” destes polos é onde habita o cerne desta pesquisa: a defesa de um *continuum*, existente entre a oralidade e a escrita. Nesse sentido, buscaremos, a partir do espaço da biblioteca, evidenciar esses vínculos existentes não apenas nela, mas aqui apresentada como possibilidade de uma dialética criativa e crítica entre a magia e a razão, entre a experiência e o registro, entre imaterialidade e a materialidade, entre a palavra e a escrita.

Este é o ponto acrescido. Ou seja, ao pensarmos no trajeto histórico da biblioteca¹, refletiremos a biblioteca como instância de mediação e apropriação, onde a oralidade é percebida como prática educativa e cultural. Isto implica pensar a oralidade e a escrita como práticas agregadoras e complexas e não antagônicas, isoladas e simplistas.

Defender a oralidade em um espaço eminentemente letrado, e muitas vezes caracterizado por interdições, como é o caso da biblioteca, é defender tanto a potencialidade oral como a já consagrada potência da escrita para construção do conhecimento. Neste aspecto, o rompimento de concepções binárias e monolíticas que envolvem a cultura oral e a cultura letrada se fazem necessárias para que, a partir de então, pensemos na biblioteca como espaço intersemiótico e intercultural, onde o oral, o escrito e demais linguagens culturais operam em atitudes dialógicas e de negociação, de forma a contornar a imobilidade da perspectiva dicotômica, muitas vezes inferida entre a oralidade e a escrita.

Desta forma, a oralidade na biblioteca deve ser refletida neste trabalho sob a perspectiva de trocas do vivido, de reflexões sobre o que nos circunda, o que nos toca, o que nos inquieta. A expressão oral, a expressão escrita e outras expressões podem ser vistas como um contínuo intersemiótico permanente dentro do circuito comunicacional da biblioteca, não como eventos dicotômicos, que excluem as possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento e legitimam, por conseguinte, o espaço da biblioteca para os chamados

---

¹ De forma resumida podemos pensar no transcurso histórico da biblioteca a partir das seguintes perspectivas: Conservação (Antiguidade); Sagrada (Medieval); Difusão (Modernidade) e agora, defendida neste trabalho, a visão de Apropriação e Mediação (Contemporaneidade).

“letrados”, evidenciando, assim, a biblioteca como “não lugar” para aqueles que não dominam por alguma razão os códigos ali privilegiados, sejam crianças, jovens ou adultos.

Deborah Turner (2010), doutora em Ciência da Informação, pesquisa o comportamento e hábitos de informação, em especial, da informação oral. Defende que no contexto social, as produções orais sinalizam para a necessidade de estudos que investiguem a complexidade da oralidade e sua relevância na formação do indivíduo para compreensão do mundo.

Este cenário aponta para um quadro evidente na contemporaneidade – o fenômeno do retorno da oralidade. Turner (2010) destaca que pesquisadores do comportamento da informação já perceberam que, hoje, as pessoas preferem conversar com outras a procurar e usar informações registradas. No entanto, quando se fala em informação oral, a autora chama atenção para a problemática de categorizá-la no âmbito da informalidade, e por este motivo, a inferiorizá-la no transcurso da construção de conhecimento. Sobre isto, Leite (2007) defende que as instâncias informais de interação e trocas do conhecimento são tidas como importantes para aquisição de conhecimento e de experiência. Elas são, sobretudo, “fontes de informação social”, situadas dentro de ações orais produtoras também de significados (TURNER, 2010, p. 371).

De acordo com Turner (2010) a oralidade, como fonte de informação social, tem quatro aspectos que a coloca como instância facilitadora no processo de trocas. Estes aspectos são:

- ✓ Obtenção de respostas imediatas;
- ✓ Comunicação através de múltiplos canais: contato visual, gestos, tom de voz, dentre outros;
- ✓ Exposição das falas como fontes de informação pessoais em oposição às institucionais;
- ✓ Utilização da linguagem natural.

Com base neste panorama, a autora ainda defende a necessidade de pesquisas, que investiguem a oralidade como meio de partilha e construção de conhecimento no âmbito da Ciência da Informação. Neste sentido, entendemos que nossa pesquisa situa-se na intersecção dos campos das Ciências da Informação e da Educação, nomeada Infoeducação², que vem

---

² O termo “Infoeducação” foi cunhado pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti para nomear o 1º Colóquio Brasil-França de Infoeducação, realizado na ECA/USP, em 2000.

sendo sistematizada por equipe de pesquisadores de que fazemos parte. Nesses termos, a Infoeducação é uma problemática

situada nos desvãos das Ciências da Informação e da Educação, voltada à compreensão das conexões existentes entre apropriação simbólica e dispositivos culturais, como condição à sistematização de referências teóricas e metodológicas necessárias ao desenvolvimento dinâmico e articulado de aprendizagens e de dispositivos informacionais, compatíveis com demandas crescentes de protagonismo cultural, bem como de produção científica, constituída sob novas óticas, nas chamadas Sociedades do Conhecimento (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 91)

A oralidade, no contexto da Infoeducação, desponta como elemento que integra as práticas educativas e culturais na biblioteca. Esta assertiva é evidenciada no Programa de Infoeducação (PERROTTI, 2015) - documento que norteia as práticas infoeducativas, cujo objetivo segue os seguintes parâmetros:

desenvolvimento de aprendizagens (atitudes, habilidades e competências) relativas ao acesso, organização e uso de informações, tomadas em suas diferentes modalidades e aspectos, por meio de ações contínuas e sistemáticas de *Infoeducação*, enquanto condição indispensável aos processos contemporâneos de apropriação, significação e construção do conhecimento (PERROTTI, 2015, p. 2)

Assim, os caminhos, as sinalizações e os apontamentos que levantaremos ao longo desta pesquisa procuram sinalizar a oralidade para além do aspecto comunicativo. Aqui, ela integra, juntamente com a escrita, o circuito de construção de conhecimento, constituído por um contínuo permanente entre culturas: oral, escrita, audiovisual, digital. Neste sentido, buscamos entender a biblioteca como espaço intersemiótico, de diálogo entre culturas, sobretudo, de encontro de vozes, de experiências e de conhecimentos. Este, possivelmente, é o viés norteador para a percepção das bibliotecas como dispositivos que contam, narram e produzem significados. E que buscam, indiscriminadamente, protagonizar todos os sujeitos envolvidos.

Com isso, podemos especificar, de maneira mais clara, o objeto investigativo desta pesquisa sob a perspectiva teórica³ e empírica⁴. Assim, partindo do pressuposto da cultura como fenômeno dinâmico, complexo e intersemiótico, trabalharemos a importância da “oralidade” e suas relações com a escrita e demais linguagens culturais, considerados nos processos gerais de apropriação cultural. Por outro lado, no viés empírico, trabalharemos a partir dos dados produzidos e coletados na Casa da Leitura, biblioteca construída

³ Por teórica, Demo (2000, p. 20) compreende que se trata de um objeto refletido via pesquisa "dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos".

⁴ Demo (1994) considera que a ação investigativa passa a refletir sobre o objeto por meio da concretude de argumentações, de forma que o significado dos dados empíricos dependa do referencial teórico e, sobretudo, viabilize a aproximação prática na pesquisa.

voluntariamente no *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, na cidade de Floriano (PI), onde foram realizados trabalhos diretamente voltados aos objetivos desta dissertação, com a participação de crianças de 8 – 9 anos da Rede de Ensino Pública do município de Floriano (PI).

O problema da pesquisa pode ser compreendido por meio dos seguintes pontos:

- ✓ Como a oralidade se manifesta no espaço da biblioteca, em relação a outras formas de comunicação cultural?
- ✓ Que lugar o dispositivo reserva para viabilização de trocas orais entre “equipe – público” e entre “público – público”, em situações como:
  - a) apresentação do dispositivo e acolhida das crianças;
  - b) Rodas de leituras;
  - c) Rodas de histórias;
  - d) Rodas de memórias?

Se o objetivo geral desta investigação⁵ é refletir sobre as relações entre oralidade e apropriação da cultura em ambientes educativos, marcados pela presença de diferentes linguagens e mídias, por outro lado, como objetivos específicos, pretende-se:

- a) Refletir sobre o lugar da linguagem oral nos processos de mediação cultural e apropriação de informação e cultura.
- b) Analisar as condições para trocas dialógicas de informação e conhecimento com o uso da oralidade;
- c) Observar, por meio de ações metodológicas, como as *Rodas de Leitura*, *Rodas de Histórias* e *Rodas de Memórias* influenciam para a fluidez das manifestações orais dos sujeitos envolvidos;
- d) Mapear situações de oralidade, no ambiente educativo da Casa da Leitura e verificar possíveis relações de continuidade/descontinuidade entre o oral e a escrita.

A pesquisa seguirá a seguinte ordem estrutural: após a presente introdução, no segundo capítulo, traçaremos, de maneira mais aprofundada, os conceitos sobre oralidade e sua relação com a cultura. Isto implicará em uma abordagem teórica que percorrerá os aspectos históricos que vão desde a comunicação via oral, passando pela escrita, até a comunicação midiaticizada. A partir deste ponto, iremos discorrer sobre a relevância das

---

⁵ O termo “investigação”, utilizado neste documento, implica no processo de atividade desta pesquisa.

narrativas orais para a construção da experiência. Para tanto, iremos fazer reflexões desde a perspectiva do conto e suas trocas afetivas, até o empobrecimento da experiência advindo da celeridade pós-moderna. Em seguida, faremos inferências sobre a relação complementar - e não dicotômica - entre a oralidade e a escrita. No capítulo seguinte, a discussão será em torno do sujeito como protagonista cultural. O conceito de protagonismo será ligado à mediação e a oralidade numa perspectiva que também refletirá a relação entre estes três conceitos junto à noção de emancipação. O quarto capítulo tratará do silêncio e das interdições na biblioteca. Estes pontos são relevantes para o contraponto que delinearemos entre a biblioteca e a oralidade sob viés dialógico. No quinto capítulo, descreveremos o caminho da pesquisa, enfocando o *locus* da investigação – Casa da Leitura e seu entorno, do qual faz parte a Escola Municipal Marcos dos Santos Parente. Traçaremos os procedimentos metodológicos, tais como: as *rodas de leitura*, as *rodas de histórias* e as *rodas de memória*. No capítulo que segue, discutiremos as observações feitas durante a investigação, utilizando os referenciais teóricos como pressupostos para refletirmos sobre o que foi observado durante o processo investigativo. O último capítulo será destinado às considerações finais. Neste momento, retomaremos aos objetivos da investigação, buscando responder às expectativas da pesquisa. Ao final, apresentaremos a lista de referências utilizadas como aporte teórico desta investigação.

2 ORALIDADE NA CULTURA: ABORDAGENS E REFLEXÕES

“Tão necessária ao homem em seu caminhar diário, a poesia são palavras brotadas da alma, perpassadas no coração, trabalhadas na mente e expressadas na oralidade, e ou socializadas na escrita!”.

Paulo José de Oliveira - Pajo

Zumthor (1993), em seu livro “A letra e a voz”, classifica a oralidade em três perspectivas pragmáticas:

- a) primária e imediata: quando não pressupõe contato com a escrita;
- b) oralidade mista: quando a escrita configura-se ainda como rudimentar;
- c) oralidade segunda: quando esta se utiliza da escrita e dela se vale para valorizar o uso da voz e do imaginário.

Para o autor, que se debruça sobre a literatura medieval, lidando com textos escritos e produzidos em contexto de transição da oralidade para a escrita, tais tipos não seguem uma ordem cronológica, mas podem coexistir em tempos e espaços específicos. A relação entre oralidade e escrita nos textos de Zumthor (1993; 1997) nos ajuda a entender os vínculos entre estas duas modalidades comunicacionais, assim como a relevância da questão. Em seus estudos sobre a temática, em especial aos aspectos medievais acerca do oral, Zumthor (1993) aponta que o possível preconceito em torno da oralidade se dá pelo fato de não serem interrogadas sua natureza e suas funções próprias. A oralidade fica, desta forma, relegada à Idade Média, enquanto período e lugar de ressonância da voz, e a lugares onde sua existência acaba subsistindo após o aparecimento dos manuscritos. Zumthor (1993) acrescenta que, ao invés de buscar a oralidade em sua essência, muitos dos estudos sobre a temática acabam por tratá-la como “anomalia”, isto é, como curiosidade ou como fato marginalizado. Na perspectiva do autor, a oposição abstrata oral/escrito deveria ser de todo evitada. Para ele, o que de fato existe são as oposições funcionais e concretas: ouvido/olho e ouvir/ler.

Em outra obra relevante para esta pesquisa, a “Introdução à poesia oral”, o autor defende a oralidade como “sobrevivência, reemergência de um antes, de um início, de uma origem”. (ZUMTHOR, 1997, p. 27). Esta perspectiva nos direciona a pensar a oralidade por um viés que contemple a memória em um contexto de tempo acelerado, de constantes transformações e perda do sentido de identidade, de pertencimento e de raiz. Nesta obra, o autor reintegra o valor da voz como instância que ultrapassa a palavra. A voz é um dos

elementos expressivos da oralidade, é uma forma evidente da elocução, permeada de simbolismo.

Na oralidade, o sentido da vocalização excede a noção anatômica. Segundo Zumthor (1997), a voz é exibição e dom, agressão, conquista e esperança de consumação do outro; interioridade manifesta, livre da necessidade de invadir fisicamente o objeto de seu desejo; vai de interior a interior, podendo ligar duas existências. Por isso, prefere usar o termo “vocalidade” no lugar de oralidade. Para ele, vocalidade exprime a historicidade e uso da voz. Zumthor (1997) lembra que expressões de sentimentos como murmúrio ou riso não provocam necessariamente o uso não da linguagem. Muitas emoções são comunicadas através da voz, atributo que o ser humano dispõe desde o nascimento e através do qual pode naturalmente expressar-se.

Além da relevância da voz para a manifestação oral, Zumthor (1997) acresce às tipologias da oralidade, mencionadas anteriormente, a chamada oralidade mediatizada a qual asseguraria a exatidão e a permanência, às custas de uma submissão à quantidade e a cálculos. Ou seja, a oralidade ocorre e sobrevive por meio dos artefatos tecnológicos, sem garantia de apropriação e de significação pelo receptor. As vozes, armazenadas em minúsculos cartões de memória, passam a ser quantificadas, podendo inclusive, não serem mais ouvidas ou “experienciadas”. A partir deste ponto, Zumthor (1997, p. 30) faz as seguintes indagações:

O que leva os semianalfabetos, expulsos da oralidade primária vazia de conteúdo, maltratados pelas forças da escrita, a comprarem um transistor ao invés de fazer uma assinatura de jornal? Que leva, em nossas cidades ensurdecidas, alguns inadaptados munidos de fones de ouvido a caminhar solitários entre suas vozes? Que leva os Inuit⁶ do extremo norte canadense a se intoxicarem com audições radiofônicas que desde já, na comunidade, assumem o papel tradicionalmente atribuído às narrativas míticas?

As indagações do autor nos levam a refletir sobre as mudanças ocorridas com o surgimento da escrita, com a inclusão dos bens tecnológicos e com a influência das mídias e hipermídias. Técnica e tecnologia modificaram, profundamente, a forma de os seres humanos se comunicarem - falar, ouvir e significar. A este respeito, Zumthor (1997, p. 31) defende que “se existe crise ou mal-estar [quanto a todas estas mudanças]⁷, a solução para ambos não se encontra na volta a nenhum estado anterior ou puro, mas no reconhecimento e na superação de tudo o que até então nos atingiu”.

⁶ [Nota nossa] Os Inuit são um dos três povos aborígenes do Canadá, conforme definido pela constituição canadense. Os outros dois povos aborígenes são denominados "Primeiras Nações" e "Métis".

⁷ [...] acréscimo nosso.

Pierre Lévy (1998), também considera as mídias no processo de comunicação, ao mencionar que, ao “polo da oralidade primária” e ao “polo da escrita”, segue o “polo informático-mediático”. Os três polos nos dão uma ideia de contínuo no transcurso histórico da comunicação e, conseqüentemente, das diversas e importantes formas de construção do conhecimento. Com base neste ponto, Lévy (1998, p.71) critica as visões pessimistas, quanto às mudanças culturais, como também os alarmistas e defensores da pretensa destruição da cultura, apontando que

devemos pensar na imbricação, na coexistência e interpretação recíproca dos diversos circuitos de produção e de difusão do saber, e não em amplificar e extrapolar certas tendências, sem dúvidas reais, mas apenas parciais, ligadas apenas à rede informático-mediática (LÉVY, 1998, p.71).

O quadro abaixo expõe, numa perspectiva de conjunto, as ideias dos polos de Pierre Lévy (1998, p.127)

QUADRO 1: Os três polos de Pierre Levy

	PÓLO DA ORALIDADE PRIMÁRIA	PÓLO DA ESCRITA	PÓLO INFORMÁTICO-MIDIÁTICO
FIGURAS DO TEMPO	Círculos	Linhas	Segmentos, pontos
DINÂMICA CRONOLÓGICA	- Horizonte do Eterno Retorno - Devir sem referencial nem vestígio	- História, na perspectiva de uma realização - Vestígios, acumulação	- Velocidade pura sem horizonte - Pluralidade de devires imediatos (a dinâmica fundamental do polo informático-mediático permanece indeterminada)
REFERENCIAL TEMPORAL DA AÇÃO E SEUS EFEITOS	- Inscrição em uma continuidade imemorial - Imediatez	- Retardo, ato de diferir - Inscrição no tempo, com todos os riscos que isto implica	- Tempo real - A imediatez estende seu campo de ação e de retroação à medida da rede informático-mediática
PRAGMÁTICA DA COMUNICAÇÃO	Os parceiros da comunicação encontram-se mergulhados nas mesmas circunstâncias e compartilham hipertextos próximos	A distância entre os hipertextos do autor e do leitor pode ser muito grande. Disto resulta uma pressão em direção à universalidade e à objetividade por parte do emissor, assim, como a necessidade de uma atividade interpretativa explícita por parte do receptor	Conectados à rede informático-mediática, os atores da comunicação dividem cada vez mais um mesmo hipertexto. A pressão em direção à objetividade e à universalidade diminui, as mensagens são cada vez menos produzidas de forma a durarem.
DISTÂNCIA DO INDIVÍDUO EM RELAÇÃO À MEMÓRIA SOCIAL	A memória encontra-se encarnada em pessoas vivas e atuantes	A memória está semi-objetivada no escrito: - possibilidade de uma crítica ligada a uma separação parcial de indivíduo e do saber; - exigência de verdade ligada à identificação parcial do indivíduo e do saber	A memória social (em permanente transformação) encontra-se quase que totalmente objetivada em dispositivos técnicos: declínio da verdade e da crítica.
FORMAS CANÔNICAS DO SABER	- Narrativa - Rito	Teoria (explicação, fundação, exposição sistemática)	- Modelização operacional ou de previsão - Simulação
CRITÉRIOS DOMINANTES	- Permanência ou conservação	Verdade, de acordo com as modalidades das: - crítica, - objetividade, - universalidade	- Eficácia - Pertinência local - Mudanças, novidade

Fonte: (CANCELLO, 2016)

Além deste aspecto, o autor especifica oralidade primária e secundária:

Na oralidade primária, a palavra tem como função básica a gestão da memória social, e não apenas a livre expressão das pessoas ou a comunicação prática cotidiana [...]. Situa-se antes de qualquer distinção escrito/falado [...] a oralidade secundária está relacionada a um estatuto da palavra que é complementar ao da escrita, tal como o conhecemos hoje. (LÉVY, 1998, p. 47).

Esta classificação amplia a noção de oralidade em suas mais variadas manifestações, abordando aspectos como memória social e escrita numa perspectiva de complementaridade. Daí a preocupação do autor em defender que a classificação proposta apenas auxilia na definição de diferenças em épocas e/ou períodos distintos, sem, contudo, desconsiderar a singularidade dos grupos sociais e nem a temporalidade de uma sociedade. O autor insiste no pressuposto de que tais fases se sucedem e coexistem, isto é, não existe uma superposição de uma em relação à outra.

Seguindo a perspectiva conceitual sobre oralidade, Walter Ong (1998) também apresenta sua classificação para oralidade da seguinte forma:

- **Culturas de oralidade primária:** aquelas que desconhecem a escrita ou impressão gráfica;
- **Culturas de oralidade secundária:** aquelas em que a expressão e a criação dependem da escrita e da impressão; e a comunicação oral apoia-se na alta tecnologia, como por exemplo: rádio, telefone, televisão e outros dispositivos eletrônicos.

Ong (1998) apresenta a oralidade como elemento que acompanha o percurso da história, assim como meio comunicativo comprometido com os processos do pensamento. O autor ainda trata de um fato relevante para esta pesquisa - o abalo provocado pela aquisição da escrita no transcurso da apreensão do conhecimento humano. De acordo com Ong (1998), a própria consciência, abalada pelo advento da cultura escrita, dificilmente consegue desvincular a palavra da escrita, tornando tal desvinculação até psicologicamente ameaçadora. Contudo, Ong (1998) aponta que, apesar de rejeitar as raízes orais de toda verbalização, os estudos científicos e literários da linguagem e da escrita não podem ignorar que a expressão oral existe e, na maioria das vezes, existiu, sem qualquer escrita, mas nunca a escrita sem a oralidade.

Podemos pensar que mesmo na atualidade, onde quer que esteja, o ser humano sempre usará uma linguagem que foi pensada para ser, primordialmente, falada e ouvida. Isto é tão evidente que, “de todas as milhares de línguas - talvez dezenas de milhares - faladas no curso da história humana, somente cerca de 106 estiveram submetidas à escrita num grau suficiente para produzir literatura - e a maioria jamais foi escrita. Das cerca de 3 mil línguas faladas hoje e existentes, apenas aproximadamente 78 têm literatura” (ONG, 1998, p. 15).

Os dados oferecidos pelo autor são de alguns anos atrás, contudo, acreditamos que não houve grandes mudanças, na conjuntura atual, a ponto de modificar a inferência dado pelo autor à maciça utilização da oralidade. Todavia, esta informação não dissipa ou atenua a

relevância da escrita, pelo contrário, dentro do contexto contemporâneo, encaramos escrita e oralidade dentro de seus vieses diacrônicos e, em especial, como práticas sociais.

A escrita, hoje, é tecnologia e bem social partícipe no dia a dia dos indivíduos. Ong (1998) defende que, sem escrita, a consciência do homem não poderia atingir sua potencialidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento científico, histórico, filosófico, literário, artístico e a própria compreensão científica da linguagem dificilmente poderia se desenvolver. O autor ainda acrescenta que a escrita, tanto pode resgatar a memória, como destruí-la. Este pensar antagônico foi discutido por volta de 370 a.C., quando Platão (2000) descreveu o diálogo entre Sócrates e o fabulista Fedro. Na conversa entre o filósofo e contador de fábulas, a escrita recebeu especial destaque. Se por um lado, a defesa da escrita a considera uma arte, que viabiliza sabedoria e fortalece a memória, por outro lado, enfatiza Platão, utilizando-se da voz de Sócrates, torna o homem amnésico, esquecido e desmemoriado. A escrita, nesta perspectiva, proporciona apenas a recordação e não o cultivo da memória. O homem torna-se detentor de uma aparente sabedoria e não da verdade. Transforma-se em sábio imaginário e não, em um verdadeiro sábio.

Ong (1998) indica que a escrita é capaz de reconstruir a consciência primitiva do homem. “Essa reconstrução pode gerar uma compreensão melhor do que significou a cultura escrita para a conformação da consciência do homem em direção às culturas de alta tecnologia e no interior delas” (ONG, 1998, p. 24).

Contudo, cabe salientar que mesmo diante das positivas manifestações da escrita, devemos refletir sobre a potencialidade da palavra oral que, em sua essência, não carrega resíduos e nem reduz objetos, eventos e pessoas numa perspectiva meramente descritiva. Na cultura oral, as palavras produzem significados de impressionante valor humano e artístico. A palavra, na cultura oral, é envolvida em simbolismos e significações que dificilmente seriam percebidas ao realizar sua transcrição. Sobre isto, Ong (1998) faz a seguinte advertência:

as nações quirográficas e tipográficas tendem a pensar nos nomes como rótulos, etiquetas escritas ou impressas coladas imaginariamente no objeto nomeado. As nações orais não percebem um nome como uma etiqueta, pois não fazem ideia de um nome como algo que possa ser visto. Representações escritas ou impressas de palavras podem ser rótulos; as palavras reais, faladas, não. (ONG, 1998, p. 43).

No entanto, cabe destacar que, mesmo com os possíveis rótulos e resíduos, a escrita abre espaço e libera a mente para múltiplas interpretações, isto significando que o peso da memorização é liberado para experimentação de novas conjecturas e proposições. Todavia, existe um distanciamento profundo entre o que entendemos por memorização na cultura oral, e memorização, na cultura letrada. Ong (1998, p. 70) esclarece que “numa cultura letrada, a

memorização literal é geralmente feita com base em um texto ao qual o memorizador retoma tantas vezes quanto necessário para aperfeiçoar e testar o domínio daquela memorização”. Na cultura oral, o conhecimento complexo e a experiência voltada para o viés intelectual são, eminentemente, mnemônicas⁸. Entretanto, tal memorização não trabalha com textos ou com molduras textuais. O oralizador precisa de tempo para deixar que a história mergulhe em seu próprio estoque de temas e fórmulas. Esta imersão é necessária para que haja a concepção de uma história significativa e representativa, tanto para quem fala, quanto para quem ouve.

Com base no exposto, é evidente que oralidade e escrita são concepções que devem ser abordadas sincronicamente, ou seja, relacionando-se ambas às suas naturezas e especificidades. Sobre isto, Ong (1998, p. 10) acrescenta que, além do modo sincrônico de estudar cultura oral e cultura escrita, “é absolutamente essencial abordá-las também diacrônica ou historicamente, pela comparação entre períodos sucessivos”⁹. O autor expõe, de maneira especialmente didática, as relações de diacronia e sincronia entre as culturas oral e escrita, acrescentando a estas a cultura eletrônica, que se estabelece dentro do processo de (re)volução da comunicação humana.

O *Homo Sapiens* existe há cerca de 30.000-50.000 anos. O mais antigo registro escrito data de apenas 6.000 anos atrás. O estudo diacrônico da oralidade e da cultura escrita e dos vários estágios na evolução de uma para outra estabelece um quadro de referência no qual é possível entender melhor não apenas a primitiva cultura oral e a subsequente cultura escrita, mas também a cultura impressa, que leva a escrita a um novo patamar, e a cultura eletrônica, que se apoia tanto na escrita como na impressão. Nesse quadro diacrônico, passado e presente, Homero e televisão podem se esclarecer mutuamente [...]. A mudança da oralidade para a cultura escrita e, depois, para o processamento eletrônico envolve estruturas sociais, econômicas, políticas, religiosas entre outras (ONG, 1998, p. 10-11).

Neste trabalho, a oralidade ganha um espaço significativo, porque entendemos e reconhecemos o homem como um ser oral¹⁰. Isto implica corroborar com a premissa defendida por Ong (1998, p. 23), ao afirmar que “a oralidade precisa e está destinada a produzir a escrita”. Esta perspectiva também é trabalhada por Marcuschi (2001; 2010) ao

⁸ “Técnica, como por exemplo, a associação de ideias, que facilita a memorização de informação” (DICIONÁRIO PRIBERAM)

⁹ Esta mesma visão é tratada, de maneira mais profunda, na obra “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand Saussure (2012).

¹⁰ A professora Dra. Sônia Cristina Pavanelli Daros (2006, p. 3) menciona - “Não devemos esquecer de que há uma diversidade de situações em que a oralidade está implicada de maneira especial ou está ausente. Existem diferentes tipos de alteração da fala focalizados em campos como os da Neurolinguística e da Fonoaudiologia, que dizem respeito à capacidade de articular as palavras ou de lidar com estratégias discursivas (por exemplo, mudez, gagueira, afasia). De outro ângulo, fora do âmbito da patologia, cabe lembrar as línguas de sinais das comunidades de surdos, que são viso-gestuais e não auditivo-vocais. Embora a enunciação não envolva palavras vocalizadas, é possível dizer que, quando enuncia em sinais, o surdo está exercendo uma “oralidade”, é falante da língua de seu grupo. Assim, ainda que tenhamos de levar em conta situações tão diversas, constatamos que a oralidade continua no centro das interações humanas”.

inferir que oralidade e escrita, embora vistas em perspectiva dicotômica¹¹, “não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade” (MARCUSCHI, 2001, p. 15). Isto implica em uma visão de complementaridade e de um *continuum tipológico*.

Neste sentido, Marcuschi (2010, p. 25) define oralidade como “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contexto de uso”.

A definição de oralidade, na Enciclopédia INTERCOM (2010), é complexa e ampla - compreendida como percepção, ordem, concepção de mundo ou olhar sobre o universo, princípio ou estrutura de vida, código de comportamento, condição sociocultural, modo de raciocínio, universo mental e cognitivo, padrão de pensamento e organização do saber, do conhecimento, experiência e reflexão, ou, ainda, como arte.

No Glossário Ceale (2014) da UFMG, o verbete sobre oralidade traz a seguinte descrição:

uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas, tanto no que se refere à sua produção, quanto no que diz respeito à sua escuta. Envolve a ação de linguagem de sujeitos ativos e responsivos em contextos interacionais diversos (públicos ou privados) e registros de linguagem variados (formais ou informais). [...] estudo da materialidade da fala, mas envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a mímica, a imagem e até à modalidade escrita da língua (por exemplo, na TV, numa exposição oral em que se usa algum apoio escrito) (GLOSSÁRIO CEALE, 2014, s/p.)

A compreensão intersemiótica, portanto, acerca destes conceitos, e das relações que os autores fazem entre oralidade, escrita e demais formas de expressão cultural, nas suas mais variadas manifestações, servem, portanto, como base teórica e preliminar para esta pesquisa.

¹¹ O dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 1445) enfatiza tal dicotomia quando aponta o verbete oralidade da seguinte forma: “1. Qualidade do oral. 2. Condição oral, esp. A que envolve ênfase na comunicação pela fala, considerada em **oposição** à escrita, ou como fundamento desta: a oralidade nas culturas ágrafas; a transmissão do conhecimento conservou parte da sua oralidade, mesmo nas sociedades modernas” [grifo nosso].

2.1 VOZES DO PASSADO AO PRESENTE

A necessidade de comunicar-se foi sempre presente no processo evolutivo do homem. Gestos, posturas, gritos e grunhidos foram, talvez, as primeiras manifestações comunicativas atribuídas ao ser humano. As pinturas rupestres, fontes semióticas, também surgem como registro das percepções sobre a própria realidade humana, comunicando sentimentos, emoções, medos e anseios. Sobre isto, a Fundação Museu do Homem Americano aponta a seguinte inferência:

Este costume de se exprimir graficamente é uma manifestação do sistema de comunicação social. Como tal, a representação gráfica é portadora de uma mensagem cujo significado só pode ser compreendido no contexto social no qual foi formulado. Trata-se de uma verdadeira linguagem, na qual o suporte material é composto por elementos icônicos, cuja completa significação perdeu-se definitivamente no tempo por não conhecermos o código social dos grupos que o fizeram (FUMDHAM, 2015, s/p.).

O impacto comunicativo atribuído a estas pinturas exprime um elemento extremamente pertinente e identitário - a linguagem, que evidenciou a narrativa sensorial daquela época, quando o homem buscava, através de gestos pictóricos, externalizar o que o tocava e tudo que o inquietava no cotidiano e nas suas relações.

Naquele momento histórico, o homem não dispunha ainda de uma linguagem oral sistematizada, como a que temos hoje. Contudo, um estudo realizado por Juan-Luis Arsuaga e Ignacio Martínez, da Universidade de Alcalá, em Madri, publicado pela revista americana *Proceeding of the National Academy of Sciences of the United States of America* – PNAS (www.pnas.org)¹², aponta para uma grande questão relativa à evolução humana: quando o homem primitivo começou a usar a linguagem. A pesquisa, menciona que crânios de hominídeos, com cerca de 400 mil anos, já tinham os ossos auditivos necessários para entender a fala, com capacidade de similar sons entre 3 e 5 quilohertz, próxima da frequência ouvida pelo homem moderno - 2 kHz e 4 kHz, condição que favorece o entendimento de palavras. Todavia, outros cientistas indicam que a linguagem, no sentido próprio da palavra, só apareceu quando os humanos desenvolveram a anatomia moderna, ou seja, há cerca de 160 mil anos. Só a partir de então, humanos teriam um cérebro suficientemente complexo para realizar comunicações simbólicas.

¹² Pesquisa noticiada pela Folha de São Paulo, em 23 de junho de 2004. Com título: “Fala surgiu há 500 anos, diz pesquisa”. Por Steve Connor do Jornal Independent. (<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2306200401.htm>).

Esta informação corrobora para entendermos a complexidade evolutiva envolvida na gênese da linguagem humana e para percebermos o quanto a comunicação mudou e ainda muda os modos de relacionamento do homem. Dialogar, conversar, discutir, debater e argumentar são formas de interligar mundos e de viabilizar trocas que, de maneira direta, influenciam nos modos de pensar e agir.

Se pensarmos na infância como uma fratura que separa homem e a linguagem (AGAMBEN, 2008), poderemos imaginar este homem primitivo como ser infante que, diante da possibilidade da fala, abre-se para um mundo de experiências e trocas simbólicas. A “infância”, neste sentido metafórico, implica duas vertentes reflexivas. A primeira se propõe a considerar que, no começo, o homem não era um sujeito falante. A segunda, que tal “infância” pode ser pensada como um começo ou como o rompimento de uma experiência “muda” de seres que passarão a constituir-se em sujeitos da linguagem.

Ao acelerarmos a linha do tempo e nos colocarmos em um ponto da história em que o ser humano, já munido de uma linguagem sistematizada, utilizava a fala, com suas prosódias, para rememorar informações, conhecimentos e experiências, veremos que, neste tempo, a escrita não era dominada por grandes contingentes populacionais. A oralidade constituía-se como meio mais usual para a comunicação entre os sujeitos. Este cenário pode ser exatamente o atual¹³ ou um outro mais distante.

Se recorrermos a Zumthor (1993) veremos que a voz humana desencadeou profundas transformações no plano físico, psíquico e sociocultural. As vozes do passado foram representadas por trovadores, menestrelis, clérigos, recitadores, dentre outros, que detinham na voz ora o rompimento da clausura, ora sensibilidade à poesia, ora expressão de poder. Na voz, alteridade ou austeridade alcançavam o ouvinte e exprimiam a intencionalidade do interlocutor, quer na Idade Média, quer na contemporaneidade.

Neste universo de oralidade e lirismo, o advento da escrita, em conjunto com a lenta decadência das estruturas feudais, fez decair o prestígio dos trovadores, recitadores, cantores e contadores de histórias. A imprensa fez com que sucumbissem numa espécie de subproletariado cultural, exatamente nos séculos da mais brilhante "literatura medieval" - séculos X ao XII (ZUMTHOR, 1993).

---

¹³ Pensando no contexto nacional, podemos recorrer ao censo de 2010 que obteve o seguinte dado: 9% dos brasileiros, com 10 ou mais anos de idade, não são alfabetizados, o que equivale dizer que, aproximadamente 18 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever (<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>). Os dados obtidos pelo 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (2014), colocam o Brasil na 8ª posição no ranking dos países com maiores taxas de analfabetismo no mundo. O mesmo relatório aponta que, no mundo, 743 milhões de adultos são iletrados. Destes, duas entre três são mulheres. (<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>)

Mesmo reconhecendo tal fato, entendemos que a voz não perde sua relevância, muito menos seu lirismo. É assim quando a voz da mãe, que desde o ambiente uterino, liga sua pequenina criança ao mundo invisível que se propaga lá fora. A voz da criança, que na sua inquietação e curiosidade, pergunta, afirma, pede e chora. A voz do professor, que aproxima o aluno das inúmeras possibilidades que se abrem diante do conhecimento. A voz do ancião, carregada de experiência e de memória do que foi vivido. A voz do repentista, que canta a beleza e as mazelas da sua terra, propagando o enredo de vivências e sentimentos, que não teriam tanta “boniteza” se fossem simplesmente escritas. A voz do juiz, que entona com firmeza o veredito, decidindo o futuro de uma vida. As vozes representam experiências, emoções e relacionamentos. Zumthor (1993) afirma que a voz é portadora da linguagem e se articula em sonoridades significantes. Thompson (1998, p. 41) menciona que “as palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história”.

Neste sentido, entendemos que, apesar da evidente relevância da oralidade, expressada pela voz, que testemunha a história e o vivido de forma singular, sua evidência ainda é contestada. Thompson (1998), em defesa das “vozes do passado”, aponta que a evidência oral transforma objetos em sujeitos de estudo, contribuindo para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira.

Este embate acerca da credibilidade do oral e/ou do escrito, que ressoa na própria historiografia, advém de estudos recentes. Galvão e Batista (2006) apontam que os estudos que buscam compreender a dimensão da cultura oral e escrita emergiram a partir da década de 1960, cujo momento foi conhecido como “movimento de redescoberta da oralidade”. Isto nos faz refletir sobre toda complexidade em torno das vozes do passado, bem como daquilo que passou a ser registrado no presente. Thompson (1998, p. 11) traz uma reflexão sobre esta questão quando faz a seguinte indagação: “instigar os historiadores a se indagarem sobre o que estão fazendo e por quê. A reconstrução que fazem do passado baseia-se na autoridade de quem? E com vistas a quem ela é feita? Em suma, de quem é A voz do passado?”.

Neste sentido, cabe apontar duas indagações pertinentes a esta pesquisa:

- Quais as principais inferências entre a oralidade e contemporaneidade?
- Por que refletir sobre oralidade em um contexto tão imerso na cultura letrada?

Estas perguntas nos acompanharam ao longo desta investigação, e ajudaram a buscar caminhos para pensarmos a relação entre oralidade, escrita e a própria contemporaneidade.

Agamben (2009) nos ajuda a refletir sobre estas questões, quando aponta quatro perspectivas para compreender o que é contemporâneo. Elas são:

- ✓ *A não adequação a sua própria época*: isto significa uma desconexão ou dissociação do sujeito com seu tempo, sem, contudo, se esquivar do seu próprio tempo. Para o autor aquele que segue adequando-se ao seu tempo, não consegue perceber e/ou compreender as entrelinhas subscritas em seus acontecimentos.
- ✓ *Percepção do que é a princípio imperceptível*: “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (p.62);
- ✓ *Detecção da luz como contraste à escuridão*: implica em reconhecer o escuro (pontos obscuros do seu tempo), assim como perceber a luz - o mais óbvio. Agamben também menciona que a contemporaneidade não deve ser percebida por meio de uma visão cronológica, em relação ao tempo linear, e sim, algo que emerge ou diferencia-se neste tempo.
- ✓ *Reatualização no presente*: o autor faz analogia com a moda, defendendo possíveis conexões entre passado e presente, de maneira a compreender o presente a partir da gênese dos fatos ou acontecimentos. Para Agamben (2009) o presente “não é outra coisa se não a parte do não-vivido em todo vivido” (p.70) e que este não vivido é o contemporâneo.

Por meio da perspectiva do autor, podemos compreender que as reflexões sobre oralidade não se esgotam com o tempo. A oralidade é uma característica identitária da sociedade. Ela segue as (r)evoluções do homem no decorrer do tempo e acompanha as transformações sociais ocorridas ao longo da existência humana. Refletir sobre cultura oral e oralidade implica refletir sobre a própria contemporaneidade, porque a oralidade ainda continua essencial e intrínseca à experiência humana, extremamente relevante para a sociedade, portanto. Por meio dela, podemos observar e analisar nossa realidade, refletir sobre os pontos obscuros que circundam o processo comunicativo em uma sociedade voltada aos chamados “letrados”, assim como repensar o vivido por meio dos laços orais, como algo não efêmero, mas vivo e pertinente para a constituição do que compreendemos como sociedade.

Na contemporaneidade, a comunicação feita por meio da fala ou da voz do indivíduo ainda carrega consigo o estereótipo de inferioridade. A cultura oral é erroneamente relacionada aos grupos menos favorecidos, funcionando como emblema das culturas periféricas da sociedade. Sobre isto, Zumthor (1997, p. 27) afirma que “é inútil julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contrastam com a escritura. Oralidade não significa analfabetismo, o qual, despojado dos valores próprios da voz e de

qualquer função social positiva, é percebido como uma lacuna”. Ong (1998, p. 18) acrescenta que “a escrita, desde o início, não levou a oralidade a um encolhimento, mas consagrou-a”.

Calvet (2011), por sua vez, traz outra perspectiva, quando menciona que a escrita nasceu de uma necessidade de poder, difundida gradualmente para o conjunto da população, quer no âmbito religioso ou feudal. O autor ainda acrescenta que, se deixarmos de lado os problemas relacionados às classes sociais e analisarmos o problema das relações entre sociedades com escrita e sociedades sem escrita, veremos que há uma relação de superioridade do poder das primeiras em relação às estas segundas.

Rousseau (2008) considerava três maneiras de se escrever:

- a) Pintar, como ação não relacionada a sons, mas às ideias (grifos astecas, hieróglifos egípcios);
- b) Representar palavras por caracteres convencionais (escrita chinesa) e;
- c) Analisar a fala por alfabeto.

Segundo o autor, estas três maneiras de escrever correspondem exatamente aos três estados do homem – “A pintura dos objetos convém aos povos selvagens; os signos de palavras e das proposições, aos povos bárbaros; e o alfabeto, aos povos organizados” (ROUSSEAU, 2008, p. 508).

Opondo-se a esta perspectiva, Jack Goody (1988) defende que devemos fugir do “binarismo etnocêntrico”, cuja defesa está na insistência de legitimar a dicotomia entre oralidade e escrita. O autor pretende romper com esta divisão, defendendo a diferenciação entre a fala e a escrita e não uma oposição.

No que se refere à nossa realidade, García Gutiérrez (2006) aponta que, no Brasil, a percepção unificada e inventada por uma pequena parcela da sociedade acaba por esconder um Brasil profundo e diverso, refugiado em favelas e periferias culturais. É exatamente por este prisma que a oralidade também é percebida, ou seja, por meio de um olhar que ignora a riqueza de experiências imensas no ato de falar, de expor oralmente histórias, de desacelerar, de compartilhar, de dialogar e de ouvir.

Esses conhecimentos, culturas e memórias estão ameaçados por projetos globalizantes de substituição e, conseqüentemente, não lhes resta outra saída senão apropriarem-se do digital como única possibilidade de autodesenvolvimento [...] Incorporar nas redes digitais os conhecimentos excluídos dos fluxos em que transitam os conhecimentos dominantes: essa seria, resumindo, uma função tecnopolítica da epistemografia interativa. (GARCÍA GUTIÉRREZ, 2006, p. 105)

O autor aponta para o que entendemos ser “oralidade eletrônica”, fruto da cultura

eletrônica citada por Ong (1998), e cujo bojo centra-se no complexo informático-midiático do qual uma nova oralidade é alimentada, via dispositivos eletrônicos, tais como: smartphones, computadores, televisores, dentre outros.

A este respeito, Zumthor (1997) traz uma crítica, quando aponta que a oralidade, na contemporaneidade, alicerçada também pelas ferramentas midiáticas, já não é mais a mesma que a dos antepassados. O autor defende que atualmente os indivíduos estão submersos em ruídos, de forma que as vozes têm dificuldade para conquistar seu espaço. No entanto, acrescenta que, mesmo sendo fortemente influenciada pela mídia, não deixa de ser uma voz. Zumthor (1997) acrescenta que esta nova oralidade – mediatizada, pertence à cultura de massa, centra-se na popularização de uma espécie de entretenimento do qual a voz e a escuta misturam-se numa espécie de mix sensorial. A este respeito Arendt (2009) faz o seguinte apontamento:

A sociedade de massa, ao contrário, não precisa de cultura, mas diversão, e os produtos oferecidos pela indústria de diversões são, com efeito, consumidos pela sociedade exatamente como quaisquer outros bens de consumo. Os produtos necessários à diversão servem ao processo vital da sociedade, ainda que possam não ser tão necessários para a vida como o pão e a carne. (ARENDT, 2009, p. 257).

A intersecção entre o pensamento de Zumthor (1997) e de Arendt (2009) nos faz refletir sobre esta oralidade, a partir da perspectiva apregoada pela indústria cultural, cujos artefatos eletrônicos e digitais apresentam-se como pontes para passagem acelerada das vozes dos indivíduos. E, conseqüentemente, apresentando-se como instrumento de diversão e entretenimento. Estas vozes são diferentes das vozes do passado, tal como definidas por Zumthor (1997). Elas podem ser registradas e armazenadas em microdispositivos para serem ouvidas *a posteriori*, mas não seriam “vocalizadas” nos mesmos termos que o foram no passado.

A tecnologização da palavra foi um caminho natural pelo qual a sociedade passou e ainda passa. Ong (1998, p. 11) afirma que “a mudança da oralidade para a cultura escrita e, depois, para o processamento eletrônico, envolve estruturas sociais, econômicas, políticas, religiosas entre outras”. Estas estruturas denunciam as mudanças na cultura, constituindo-se, por outro lado, em vieses para implementação de tais modificações.

Neste sentido, Canclini (2007) define cultura como “conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, [...] o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2007, p. 41). O pensamento cancliniano nos ajuda a compreender que a oralidade pode ser refletida nos mais variados contextos culturais e em suas diferentes conjunturas. Os aspectos simbólicos da

palavra falada e suas significações se dão a partir do cenário cultural onde suas manifestações ocorrem, quer sejam em contextos orais, quer sejam em contextos tecnológicos.

Quando pensamos no cenário cuja cultura é predominantemente oral, o exercício da escuta é cultivado dentro de uma perspectiva poética e contemplativa. Escutar o outro funciona como força motriz para alimentar a memória e construir identidades. Por outro lado, a palavra tecnologizada é, na maioria das vezes, somente ouvida. Isto porque ela ocorre em um cenário fluido, acelerado e imediatista, onde, por vezes, o desenvolvimento da materialidade tecnológica dilui as vozes, afastando assim, atitudes de alteridade.

Contudo, é importante considerar que as vozes do passado e do presente são representações do seu tempo e, com isso, são manifestações advindas da cultura na qual foram e são inseridas. De acordo com Canclini (2007), a cultura imprime nos sujeitos alguns sentidos extremamente significativos. Dentre eles, podemos citar: articulação de identidade; instância simbólica e de dramatização dos conflitos sociais. Isto implica pensar que, tanto no passado como no presente, a voz do sujeito é carregada de relações simbólicas advindas do contexto cultural do qual este sujeito participa. Os sujeitos falam e vocalizam seus anseios e inquietações, quer seja pela oralidade em sua perspectiva mais original, quer pela palavra tecnologizada. No entanto, a diferença está no percurso e no resultado que ligam as vozes.

Quadro 2 – Paralelo reflexivo: vozes do passado e vozes do presente

VOZES DO PASSADO	VOZES DO PRESENTE
Havia proximidade espacial entre as vozes. Elas se encontravam em um espaço comum.	As vozes estão mais distantes. Os espaços são múltiplos, e os encontros não garantem a fisicalidade. Podem ocorrer virtualmente ou digitalmente.
Existia maior homogeneidade simbólica na exposição da oralidade. As pessoas conversavam e ouviam sobre o que lhes interessavam.	As vozes se dão em uma teia de intencionalidades díspares no tempo, no espaço e nos sentidos.
A escuta era parte importante no circuito onde a voz se dava.	As vozes são ouvidas, numa perspectiva fluida e acelerada.
Os aspectos corpóreos sensoriais estavam fortemente presentes.	Os sujeitos falam e/ou ouvem, mas não “sentem” necessariamente a presença corpórea sensorial do outro que fala/ouve e vice-versa.
A voz tem identidade	A voz pode ser anônima

Fonte: autora

Percebemos, a partir destes pontos, que a oralidade atravessa a questão cultural, e segue as (r)evoluções do homem no decorrer do tempo e de seu espaço social. Refletir sobre cultura e oralidade implica pensar a história e a própria contemporaneidade, pois a oralidade, com as vozes e falas dos sujeitos, ainda é meio inescapável, singular e relevante individual e socialmente.

A fala, assim como as tradições, costumes, dogmas e outros repertórios sociais, constitui-se em aporte identitário do indivíduo. Por meio dela, exprimimos desejos, emoções e posicionamentos. A fala é ato semiológico e relacional em sua essência, porque encontra-se no bojo da linguagem - área aberta para produção de significação e sentidos. (SANTAELLA, 2012).

2.2 A VOZ DA EXPERIÊNCIA

A oralidade é produto cultural e, no bojo das relações sociais, está diretamente relacionada às experiências construídas, recordadas e costuradas dos indivíduos. Contar e narrar histórias possibilita contato com outro, viabiliza trocas, afetividade e tensões. Parar, desacelerar e falar sobre algo implica numa forma prazerosa de “ignorar” o tempo, de dedicar-se ao outro sem pressa, nem precipitação. Bosi (1995, p. 3) defende que “a pressa e a precipitação seriam inimigos mortais da observação cuidadosa, do estudo consciencioso”.

Quando investimos tempo para conversar com o outro, este tempo não representa, a princípio, uma simples passagem cronológica, mas uma pausa para trocas simbólicas complexas, permitindo identificações com fatos do cotidiano de quem ouve e de quem fala. Este ato de ouvir e falar excede o que entendemos por comunicação; é o que Bruner (1991) chama de “atos de significação”, isto é, atos que exprimem a natureza da construção de sentido, formação cultural, bem como o papel essencial que desempenha na ação humana.

Larrosa Bondía (2002, p. 21) aponta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Segundo o autor, a língua nos dá a possibilidade de vivenciarmos experiências. Ele também defende que “as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos [...] e também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos [...] o homem se dá na palavra e como palavra”.

Sobre a relação entre o homem e sua fala, o linguista francês, Émile Benveniste, em seus estudos sobre linguagem, aponta um parâmetro que entendemos ser bastante pertinente: o autor defende que “aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que ouve apreende primeiro o discurso e, através desse discurso, o acontecimento reproduzido” (BENVENISTE, 1976, p. 26). Esta perspectiva dialógica frente à realidade de quem fala e de quem ouve nos faz perceber a relevância da comunicação para a construção e/ou reconstrução do que é apresentado ao sujeito, constituindo-se como pressuposto para apropriação e ressignificação do conhecimento.

A oralidade, neste bojo, implica numa exposição da subjetividade do homem, principalmente quando este homem mostra ao outro impressões do seu mundo, da sua realidade e dele mesmo. A experiência do sujeito perpassa a enunciação, principalmente quando entendemos que, ao enunciar o sujeito, dá forma ao vivido e ao que é sentido. Contudo, é pela intersubjetividade que a comunicação linguística é experienciada.

A este respeito Benveniste (1999, p. 76) aponta que é “pela língua que a experiência humana se manifesta no tempo”. Este tempo, para o autor, é o tempo linguístico, que se torna singular frente às outras categorias de tempo (cronológico, histórico, físico e psicológico), pelo fato de estar organicamente ligado ao exercício da palavra, que se define e se ordena como função do discurso. Este tempo tem como centro o presente momento em que se fala. Benveniste (1999) defende que esta forma de expressar-se situa o acontecimento no contemporâneo, ou seja, no instante em que o discurso ocorre. Este “contemporâneo” no momento da fala não implica numa divisão do tempo cronológico, mas de uma “licença linguística” para resgatar a memória de um momento que não está no presente, e sim na linha histórica da experiência do sujeito.

O tempo que nos referirmos agora é o contemporâneo, ou seja, o tempo recente, marcado pelo fenômeno da globalização/mundialização. O tempo contraído, acelerado e líquido, cuja marca está na “não experiência” do vivido (BENJAMIN, 1987; AGAMBEN, 2008).

A este respeito, a filósofa Olgária Matos, traz uma reflexão que nos coloca frente ao significado etimológico da palavra “experiência”, desde a dimensão proposta por Walter Benjamin (1987) até aspectos associativos vindos do latim.

Etimologicamente, para experiência, a palavra que Walter Benjamin usa é *Erfahrung*. O seu radical é “*fahr*” que significa viajar. No antigo alemão, “*fahr*” é atravessar uma região, durante uma viagem, por lugares desconhecidos. E a palavra latina para experiência tem como radical “*per*” (experiência): sair de um perímetro, sair da condição do já conhecido, do já vivido, para ampliar vivências, acontecimentos e repercussões desses acontecimentos novos nas nossas vidas. E, de

“*per*”, também vem a palavra *periculum*: atravessar uma região, durante uma viagem, onde perigos podem nos assaltar. E, para esses perigos, há a palavra que se associa a *periculum*, que é *oportunos* – originada de *portus*, que quer dizer saída. Então, as experiências que nos acontecem durante uma travessia no desconhecido, numa viagem, são experiências que alargam nossa identidade, nosso conhecimento, nossa sensibilidade, nossa condição no mundo. Ora, no presente, com a contração do tempo, a experiência foi abolida. A experiência era algo que se transmitia de geração em geração, no sentido de que: narrativas comunicáveis se faziam como modelos exemplares de ensinamentos para gerações vindouras. (MATOS, 2009).

Esta citação nos remete a um tempo pobre de experiências. A um tempo de celeridade constante e de estreitamento do que se pode viver. Para Walter Benjamin, o passar do tempo e a chegada da modernidade¹⁴ fez com que o homem inibisse a faculdade de narrar, de contar histórias e, conseqüentemente, de trocar experiências – “São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” (BENJAMIN, 1987, p. 197). Isto gerou, segundo o autor, uma pobreza de experiências e busca por conhecimento pautado na “assimilação”, sendo esta caracterizada por esvaziamento dos significados, sem espaço para negociação de sentidos (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007).

Benjamin (1987) menciona que a experiência passada a cada geração é a fonte viva que dá sentido ao que o narrador relata. Para o autor, os melhores exemplos de narradores são os camponeses que, fincados em seus lugares, aprenderam sobre o lugar onde suas experiências foram construídas; e os viajantes, transeuntes na vida, que vivem e experienciam a cada porto, a cada parada.

Estes dois exemplos de narradores, mencionados por Walter Benjamin (1987), nos remetem a pensar no filme brasileiro de Eliane Caffé - “Narradores de Javé” (2004) e no poema “Ítaca”¹⁵ escrito pelo poeta grego Konstantínos Kaváfis.

No filme, o povoado Vale de Javé, situado no sertão baiano, se vê ameaçado pela eminente construção de uma usina hidrelétrica, que certamente iria inundar o local com todas as suas histórias e suas vivências. A solução para salvar o vilarejo estaria em redigir um documento, contando todos os acontecimentos heroicos e emblemáticos daquele lugar de forma a torná-lo um patrimônio. O problema é que somente um morador sabia escrever, e este foi imbuído de registrar todas as experiências, fantasias, memórias e lembranças dos moradores do vilarejo. O escriba, diante do desafio, não consegue articular as várias versões das histórias daquele lugar, porque cada narrador imprimia em suas falas fatos puramente individuais sobre um mesmo episódio. Os moradores, ao narrarem sobre determinado evento

¹⁴ O filósofo alemão Benjamin (1987) considera o advento da informação como demonstração da morte da narrativa. Na sua perspectiva, existem incompatibilidades inconciliáveis entre a narrativa e a informação.

¹⁵ Poema “Ítaca”, disponível em: < <http://www.org2.com.br/kavafis.htm>>.

ocorrido no Vale de Javé, se colocavam como heróis e protagonistas do episódio. Isto implicou em uma diversidade incompatível de fatos, fazendo com que o escriba desistisse do seu desafio, devolvendo um livro totalmente em branco aos moradores do vilarejo que assistem, com olhos perplexos, a inundação do local.

A relação entre o filme e os pressupostos de experiência discutidos por Benjamin (1987) nos leva a refletir sobre a riqueza e multiplicidade das experiências. Por meio do recurso oral, os moradores de Javé exprimiam de maneira subjetiva suas vidas, memórias e lembranças fincadas naquele lugar, isto porque, a narrativa da história do lugar, era a narrativa da vida de cada morador, com suas particularidades e individualidades. Por outro lado, essas experiências foram literalmente afogadas pela modernidade, no momento em que o lugar da experiência dos moradores foi inundado pelas águas da usina hidrelétrica.

Já no poema épico de Kaváfis, encontramos a história do retorno de Ulisses à sua ilha natal – Ítaca, relatando seu regresso, que durou cerca de vinte anos, após experienciar inúmeras aventuras pelo Mar Mediterrâneo. Ulisses enfrentou perigos e tensões com o único objetivo de retornar ao seu lugar e reencontrar sua esposa Penélope.

ÍTACA

Konstantinos Kaváfis

(Trad. José Paulo Paes)

Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.

Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o colérico Posêidon te intimidem;
eles no teu caminho jamais encontrará
se altivo for teu pensamento, se sutil
emoção teu corpo e teu espírito tocar.

Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o bravo Posêidon hás de ver,
se tu mesmo não os lebares dentro da alma,
se tua alma não os puser diante de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
nas quais, com que prazer, com que alegria,
tu hás de entrar pela primeira vez um porto
para correr as lojas dos fenícios
e belas mercadorias adquirir:
madrepérolas, corais, âmbar, ébanos,
e perfumes sensuais de toda a espécie,
quanto houver de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrina
para aprender, para aprender dos doutos.

Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.

Mas não apresses a viagem nunca.
 Melhor muitos anos levars de jornada
 e fundeares na ilha velho enfim,
 rico de quanto ganhaste no caminho,
 sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
 Uma bela viagem deu-te Ítaca.
 Sem ela não te ponhas a caminho.
 Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.

Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
 Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
 e agora sabes o que significam Ítacas.

Enquanto o filme nos reporta ao “narrador camponês” de Benjamin (1987), o poema grego nos aproxima do “narrador viajante”. O poeta convida o leitor a uma viagem cuja simbologia está em não apressar o trajeto, tendo em vista as experiências que serão vividas ao longo do percurso. O tempo para transcorrer o caminho, segundo o poeta, deve ser de todo experienciado, pois será preenchido de aprendizado e conhecimento. O convite a uma jornada provocativa e desafiadora rompe com a perspectiva de um tempo vazio e cristalizado, carente de aprendizado e significações. Ulisses vinha da guerra, pobre de experiências comunicáveis (BENJAMIN, 1987). Contudo, o herói é convidado a alterar seu estado de mudez diante dos traumas que passara e contar sobre todas as ricas e significativas experiências vividas durante a viagem. Aquela rota o destinou a uma condição de sabedoria, que só foi possível graças às intensas trocas realizadas durante todo o trajeto.

Filme e poema trazem uma relação próxima com o que foi proposto por Walter Benjamin (1987), quando defende que a arte de narrar definha-se com o passar do tempo, principalmente quando este tempo inviabiliza o retorno ao tempo mítico das tradições (em especial, a tradição oral) e, em consequência, traz um desligamento com o que foi vivido no passado. Ulisses, certamente, não “informaria” aos outros sobre suas experiências, mas simplesmente “narraria”. Esta é outra crítica de Benjamin ao tempo presente, a informação só tem seu valor no agora, enquanto a narração vem de longe, sendo artesanal em sua essência comunicativa. Benjamin finaliza definindo narrador como:

[...] figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer a um acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (BENJAMIN, 1987, p. 221).

Por esta mesma conjectura, que discute a relevância da experiência e sua atual “destruição”, Giorgio Agamben menciona que a modernidade¹⁶ priva o indivíduo de traduzir o cotidiano com sua própria fala - “pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja traduzível em experiência” (AGAMBEN, 2008, p.21-22). A expropriação da experiência impede o homem de narrar, embora sem experiência não seja possível a produção de significados pelo sujeito frente à realidade. Ele estaria em situação de mero assimilador, consumidor de signos e sentidos.

Agamben (2008) traz uma provocação a partir da crítica de que a modernidade trouxe consigo a condenação da experiência, vista neste tempo com desconfiança devido à ascensão da Ciência Moderna, que recusou a primazia da experiência, de forma a fundar o projeto de “expropriação da experiência” do homem.

A comprovação científica da experiência que se efetua através do experimento – permitindo traduzir as impressões sensíveis na exatidão das determinações quantitativas e, assim, prever impressões futuras – responde a esta perda de certeza transferindo a experiência o mais completamente possível para fora do homem: aos instrumentos e aos números (AGAMBEN, 2008, p. 26).

A partir deste viés, Agamben (2008) pontua que o problema da experiência é centrar o olhar para o problema da linguagem. O autor aponta que a experiência se dá pela “palavra”. A “infância”¹⁷, no panorama do filósofo italiano, seria o limiar entre a experiência muda e a experiência pela linguagem. Neste cenário, o homem, como sujeito da linguagem, expropria-se da infância e abre-se para o mundo semântico, ou seja, para o mundo das significações (BENVENISTE, 1999) - e para a construção da sua própria história.

Quando refletimos sobre as perspectivas de experiência em Benjamin (1987), Larrosa Bondía (2002), Agamben (2008), Benveniste (1999), reiteramos, portanto, o papel da linguagem e manifestação oral como pressuposto para a construção da história do homem e da cultura.

¹⁶ “em certo sentido, a expropriação da experiência estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna” (AGAMBEN, 2005, p.25).

¹⁷ O conceito de “infância” em Agamben (2008) está para além do aspecto cronológico. O autor defende o conceito como passagem ou estado provisório. Etimologicamente “*in-fans*” designa um não-saber, uma não-fala, que aponta para um processo de continuidade.

3 VOZ E VEZ DO PROTAGONISTA

*"A voz é a expressão sonora da emoção, da personalidade.
A voz espreme, exprime e expressa o indivíduo".*

Pedro Bloch

Quando falamos de voz humana, podemos nos reportar às múltiplas interpretações que giram em torno deste verbete. Na concepção fisiológica, a voz “é o som produzido pelo ar, lançado dos pulmões na laringe do organismo animal, e modificado pelos órgãos vocais” (MICHAELIS, 2009). No âmbito da Língua Portuguesa, a voz pode ser compreendida a partir da forma assumida pelo verbo, que por sua vez indica se o sujeito gramatical é agente, paciente ou ambos da ação verbal. Na perspectiva social de Faraco (2010, p. 84), a voz exprime o mundo interior que, por sua vez, é composto de “uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir”. Para a Psicologia¹⁸, a impressão que a voz causa no ouvinte constituiria a imagem de quem fala. Além disso, a ação vocal imprime sentimentos, emoções e até mesmo aspectos patológicos do falante.

No teatro, a voz é compreendida como gesto vocal, que colabora ou relaciona-se com o texto do dramaturgo, romancista, poeta ou cronista, proporcionando força expressiva ao texto teatralizado. Zumthor (2007), em sua obra *“Performance, recepção, leitura”*, traz cinco abordagens que discutem o termo “voz”. Elas são:

- ✓ A voz como lugar simbólico e de alteridade eu-outro;
- ✓ A voz como presença do enunciador e do ouvinte;
- ✓ A voz como pressuposto de passagem, transformação, nomadismo e movência;
- ✓ A voz e seu lugar na linguagem, na perspectiva de desalojar o homem do seu próprio corpo;
- ✓ A voz como presença poética.

Em outra obra, Zumthor (1993, p. 75) aponta que a voz dos sujeitos acaba criando o que ela diz. Fortalece relações, forja laços, estabelecendo-se até como arquivo sonoro de massas. A palavra é força e tem seus portadores privilegiados: “velhos, pregadores, chefes,

¹⁸ PANICO, Adriana C. B. **Aspectos psicológicos da voz e seus correlatos acústicos**. 2001. 113f. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (SP), 2001.

santos e, de maneira pouco diferente, os poetas; ela tem seus lugares privilegiados: a corte, o quarto das damas, a praça da cidade, a borda dos poços, a encruzilhada da igreja”.

Estas interpretações ajudam a compreender a dimensão e relevância da voz e sua representação no homem e para além do homem. A voz, como pressuposto da linguagem, é uma característica humana que está ligada à íntima necessidade de interação entre os homens. Neste sentido, é um produto da evolução, não só anatômica, mas também sociocultural dos indivíduos. É na voz que percebemos as prosódias: entonação, ritmo, intensidade e altura. Tais mutações e intenções na voz são significantes e caracterizam as propriedades da própria fala, que dificilmente são reproduzíveis no registro escrito do oral. Isto porque, as conotações aparecem na escrita de forma distinta do oral.

A voz, como ato comunicativo, acompanha o homem desde o ventre materno, quando o bebê apenas ouve as vozes fora do espaço intrauterino para logo lançar-se ao choro, que anuncia o nascimento e vai ganhando amplitude por toda vida. A voz é ferramenta de expressão que vai desde a alegria até a raiva. Nesta mesma linha, a voz, na perspectiva social, surge como produto do coletivo, fato que implica o reconhecimento de que, ao emitir o pensamento pela voz, o sujeito da fala necessita de outrem que o escute. Esta troca, que se manifesta entre o falar e o escutar, marca uma característica muito importante na cultura oral, que é, exatamente, a construção coletiva da experiência entre os sujeitos na sociedade.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115)

Bakhtin (2006), em seu apontamento, defende um mundo envolvido por relações dialógicas, mundo este, onde o sujeito é formado, a partir do encontro com o outro. A voz¹⁹, neste sentido, permite interações que se constituem dentro de situações sociais concretas. Assim, entendemos que, pela voz, se estabelecem ligações, de diferentes naturezas: afetivas, autoritárias, dialógicas e outras. Bakhtin (2006) menciona que em contexto autoritário, a perspectiva dada a voz é, eminentemente, monológica. Para o autor, na enunciação monológica, os fios que ligam a palavra a toda evolução histórica concreta acabam sendo cortados. Por outro lado, as relações dialógicas constituem-se no contexto social e interacional

¹⁹ Bakhtin (1997) escolhe o termo “voz” para referir-se a consciência do enunciador, ou seja, para definir a voz interna do falante. Desta forma, o encontro de vozes, é o encontro de consciências.

entre os sujeitos. O diálogo, neste sentido, não é apenas uma comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face. Isto implica, obviamente, uma comunicação de interdependência entre as vozes. Desta forma, compreendemos que a voz, enquanto manifestação da linguagem, centra-se no fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação.

Quando pensamos na voz como um dos meios mais significativos que proporciona interação entre os sujeitos, percebemos sua relação com o processo no qual o desenvolvimento pessoal se dá. Isto implica relacionar as transformações que ocorrem no coletivo com as transmutações que se dão no interior do sujeito. A voz, neste sentido, pode refletir o momento protagonístico do indivíduo frente ao outro; ao exprimir-se oralmente o sujeito pode traduzir-se e desvendar-se, assumindo papel de protagonista no instante da fala, pela fala.

Mas o que significa ser protagonista?

Se nos reportarmos ao aspecto etimológico da palavra, “protagonista”, que vem do grego *protagonistes* (*prótos* – primeiro e *agonistès*), significa ator, lutador. É uma definição que nos direciona a pensar no sujeito como personagem principal, articulador das suas atitudes e, sobretudo, responsável pelas ações empreendidas por ele, para ele e para a *polis*, tal como nos mostra PERROTTI (2017), ao se referir ao conceito, no âmbito informacional. Segundo tal perspectiva, protagonista é aquele indivíduo conectado à realidade que o circunda e não o herói cujas ações são pautadas em objetivos individualistas. Protagonista é o sujeito que se apropria do material e do imaterial sob perspectiva simbólica, e atua sobre a realidade a partir desta apropriação, tendo em vista valores da vida em comum:

o termo protagonista não só indica um lugar, uma hierarquia, como também – e sobretudo – um combate, a luta contra forças de diferentes ordens naturais ou históricas, tendo em vista a afirmação de valores que regem a vida comum, já que o protagonista define-se em relação a valores gerais e não apenas individuais, como ocorrerá, por exemplo, com o herói romântico. [...] diferentemente do significado moderno, o protagonista define-se em relação ao coletivo, às bases éticas e morais que regem a vida da polis e que, por alguma razão, acham-se ameaçadas (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 74-75).

Com esta proposição, os autores apontam para o viés de luta, resistência e afirmação do protagonista na vida da coletividade. Suas ações e intenções são definidas com base no todo, através de participação ativa e construtiva na comunidade e na sociedade. Neste contexto, o sujeito protagonista ganha condições para condução de negociações semióticas em suas interações, fato que implica uma postura diligente deste sujeito em relação, por exemplo,

aos próprios aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, s/d), que em sua versão autoritária inibe, oprime e reprime os indivíduos em suas ações protagonicas.

Pires e Branco (2008, p. 416) trazem uma abordagem que relaciona o sujeito protagonista à cultura sob o prisma da abordagem sociocultural construtivista. Para os autores, “ainda que a cultura atue como organizadora dos espaços de construção de significados ao longo do tempo, cada pessoa possui possibilidades e certa flexibilidade para conduzir e constituir, de forma intencional e não-intencional, os seus processos de internalização e externalização e de ação no mundo”.

Nesta mesma linha, Costa (2006) traz a abordagem do protagonismo sob a perspectiva juvenil. Para o autor, a participação genuína, resultante do envolvimento do indivíduo com base na iniciativa, na liberdade e na noção de compromisso do sujeito, é o ponto crucial para a constituição do protagonista juvenil, cujo envolvimento é caracterizado pela forma de participação autônoma, e não simplesmente decorativa ou manipulada. Esta visão nos direciona para o que o autor denomina de ‘participação ontocriadora’, ou seja, aquela que forma o sujeito, tanto pessoal como socialmente.

Para Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 413), há diferentes interpretações conceituais ligadas ao “protagonismo dos jovens/alunos”, que vão desde “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia”, até a noção de “cidadania”. No entanto, estes autores alertam para o cuidado de não confundirmos a definição de protagonismo com “prevenção” e com mero “ativismo” que transfere para jovens empreendedores papéis que caberiam às instituições públicas. Ao encararmos protagonismo como simples ativismo, sujeitaríamos o protagonista a atitudes acríticas com funções sociais meramente compensatórias.

Por outro lado, se a noção de protagonismo for trabalhada no contexto infantil, veremos que, segundo Pires e Branco (2007), o termo “participação” aparece com maior evidência, principalmente devido a seu aspecto semântico. Os autores também apontam para o estudo pioneiro sobre protagonismo infantil de Roger A. Hart²⁰. Para Hart, ainda não existem sociedades que ofereçam, em suas completudes, oportunidades de participação para as crianças, isto porque, segundo ele, a conjuntura política, ao reivindicar algum tipo específico

---

²⁰ Roger A. Hart é professor de Psicologia e Geografia. Ensina nas Universidades da Califórnia e de Montreal. Atualmente é diretor do *Center for Human Environments and the Children's Environments Research Group at the Graduate Center* (www.cernyc.org). Tem como foco de pesquisa o desenvolvimento da criança e da qualidade do ambiente físico, assim como o desenvolvimento participativo da criança em suas comunidades.

de participação, ainda emprega o exercício da influência de uns sobre outros - adultos sobre crianças. (PIRES; BRANCO, 2007).

Os autores ainda esclarecem que não há simetria nas relações entre crianças e adultos, porque é corriqueira a predominância de poder dos segundos sobre os primeiros. Tendo em vista esta problemática, Sarmento (2005) propõe uma discussão por meio da qual a criança encontra-se no centro dos debates, de forma a conceber a infância como categoria social reveladora das possibilidades e dos constrangimentos da estrutura social. A perspectiva do autor aponta para a importância do desvelamento da criança frente à sua condição de existência, isto é, indica a possibilidade de encarar a infância como uma fase de ação protagônica do sujeito.

Neste sentido, entendemos o protagonismo cultural como “fenômeno de participação ativa e afirmativa na vida cultural” e o protagonista entendido “na condição de produtor e criador de significados e sentidos, seja individualmente ou enquanto membro de um grupo ou uma coletividade” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 56). Tal fenômeno estende-se às crianças, jovens e adultos, cujas ações pautam-se na construção e ressignificação de suas condições de existência e, sobretudo, na experiência dos sujeitos quanto à seletividade, sensibilidade, compreensão, apreciação e explicação do que os cerca.

3.1 O PROTAGONISTA E A MEDIAÇÃO

A relação interativa entre as vozes, que ora se aproximam, ora se distanciam, se dá numa perspectiva de alteridade. Bakhtin (1997, p.353) afirma que “em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas [...], inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente”. De forma semelhante, Vygotsky (1991) discute os aspectos de alteridade e dialogia por meio do conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPD), cuja abordagem está na compreensão da relação que se estabelece entre os sujeitos, tendo em vista a construção de sentidos e o compartilhamento de significados. Mas que implicações podem ser inferidas na compreensão de alteridade e dialogia para construção do conhecimento, e consequente significação da realidade frente aos sujeitos?

Nos estudos de Vygotsky (1991) e Bakhtin (1997), a dialogia é a base que fundamenta os aspectos de interrelação dos sujeitos por meio da linguagem. Isto implica diretamente a consciência, categoria que o sujeito constitui na relação com o outro no processo de comunicação. Esta relação estabelecida entre os sujeitos, por meio das vozes que se entrelaçam, constitui-se como ponte que liga os indivíduos entre si, especialmente quando consideramos os contextos sócio-histórico-culturais em que as enunciações ocorrem e ganham significados.

A alteridade, neste panorama, é exatamente o lugar que o outro ocupa no processo de interação mútua, ou seja, na existência e consequente coexistência entre os sujeitos. Isto nos faz lembrar da lendária história do Rei Arthur, cuja menção à Távola Redonda nos leva a pensar na importância da constituição do outro no processo relacional. A inovadora mesa circular trouxe consigo, na lenda, a simbologia do outro no circuito das relações que ali poderiam ser vivenciadas. Todos podiam se entreolhar numa perspectiva não hierárquica, com vistas para a similitude nas decisões que eram tomadas em consentimento²¹. Esta perspectiva isonômica entre os protagonistas da mesa rompe com o viés da disputa e da valorização exacerbada de conflitos, abrindo espaço para a alteridade e dialogia, sem, contudo, desconsiderar as tensões que poderiam surgir devido aos arranjos intersubjetivos daqueles sujeitos.

Desta forma, Magalhães e Oliveira (2011, p. 106) apontam para a seguinte afirmação:

reconhecer o outro é parte essencial para a própria percepção de si, já que o "eu" só existe no contato com o outro, em um processo colaborativo crítico que marca o compartilhamento de significados na articulação de um processo capaz de conduzir a uma transformação, na compreensão dos processos de formação.

Assim, entendemos que nas histórias arturianas a constituição do grupo está ligada diretamente à subjetividade²² e individualidade²³ dos cavaleiros, isto é, a alteridade era o aspecto inovador que fundamentava os processos dialógicos e que, por consequência, sustentava a Távola. Tal mesa circular representava o *locus* das discussões e simbolizava o local da mediação, ou seja, o lugar em que trocas, vozes e escutas ocorriam.

Mas o que é mediação, e quais suas inferências para constituição de um cenário protagônico?

²¹ Sobre a ideia de consenso, Simão (2010) menciona que esta consonância/acordo/consenso é gestado na cultura, e funciona como balizador das interações simbólicas.

²² “Fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social. O fenômeno deve ser visto como subjetividade, concebida como algo que se constituiu na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana”. (Bock, 2004, p. 6)

²³ “[...] se apresenta como uma superestrutura ideológica semiótica, que se coloca acima do indivíduo natural e é, por consequência, social” (BAKHTIN, 2006, p.58)

Para Almeida (2007), mediação pode ser compreendida como conexão que se estabelece entre as ações sociais e as motivações individuais e/ou coletivas. Todavia, estas ações sociais, na concepção de Weber (2002), só existem quando estabelecem ligações e comunicação entre indivíduos, por meio de processos subjetivos e significativos. Para Rodrigues (2000, p.84), mediação é o “processo de interlocução ou interação entre os membros de uma comunidade, pelo qual se estabelece, alimentam ou restabelecem laços de sociabilidade, constituindo assim o mundo da vida. A linguagem e a ação comum são os fatores privilegiados de mediação”. Por outro lado, Davallon (2003) traz uma advertência sobre a concepção de mediação no senso comum. O autor aponta que a ideia sobre mediação é mais complexa²⁴ do que parece, tendo em vista seu caráter polissêmico, e suas especificidades. Podemos compreender, assim, a mediação de maneiras distintas, no âmbito jurídico, pedagógico, mediática, dentre outros.

Contudo, quando pensamos na mediação no contexto cultural, percebemos que, segundo Davallon (2003), sua concepção estaria em “fazer aceder um público a obras (ou saberes) e a sua ação consiste em construir uma interface entre esses dois universos estranhos um ao outro (o do público e o, digamos, do objeto cultural) com o fim precisamente de permitir uma apropriação do segundo pelo primeiro” (DAVALLON, 2003, p. 4). Caune (1999) menciona que a mediação cultural começa com a relação do sujeito com os outros através de uma “palavra”, tornando esta relação mais sensível a um mundo de referências compartilhadas. O significado destas relações e trocas não é mais concebido como uma declaração programática, desenvolvido fora da experiência comum, mas como o resultado da relação intersubjetiva, ou seja, de relações que se manifestam na confrontação e intercâmbio entre os sujeitos e suas subjetividades.

Para Caune (1999), a mediação cultural não implica a transmissão de conteúdos pré-existentes ou de mediações generalizadas, pelo contrário, é produção de sentido dependendo da materialidade da mídia, espaço, recepção e circunstâncias. A mediação, neste sentido, trata-se da relação entre técnico, material, intelectual e seus usos sociais.

Acrescido ao que foi pontuado por Caune (1999), Peraya (1999) enfoca que, além das operações de mídia e das intervenções de transposição semiótica, deve ser levado em consideração a mediação estabelecida entre os indicadores relacionais e de enunciação. Para o autor, a mediação deve considerar a interatividade intencional como um dos fundamentos da mediação. Tal fato implica pensar a mediação em um contexto de reconstrução e de ação

---

²⁴ Tal complexidade é compreendida pela sua “opacidade” conceitual em autores como: Dufrêne e Gellereau (2004) e Jeanneret (2005).

consciente, em que a ideia mecanicista ligada à interatividade funcional (homem/máquina) está deslocada, pois não contempla a mediação no processo de comunicação, mas apenas fundamenta certos protocolos.

Neste contexto, tal como Martin-Barbero (1997), Peraya (1999) julga importante distinguir mídia e mediação. Para o autor, mídia tem relação direta com conteúdo, e mediação é, especificamente, a relação estabelecida dentro do processo comunicativo. Assim, compreendemos mediação como ação sociocultural, e “portadora de sentidos próprios que estão em relação com sentidos incrustados tanto nos objetos, como nos sujeitos culturais e seus respectivos contextos” (PERROTTI, PIERUCCINI, 2014, p. 90), implicando, a partir deste entendimento, no distanciamento proposto pelo senso comum, que, segundo Davallon (2003), restringe o termo “mediação” à simples ‘passagem’ ou a ‘elos sociais’, tendo em vista a transmissão de valores culturais. Esta compreensão restritiva acomoda a compreensão de mediação apenas no meio pela qual é acionada, deixando de entendê-la dentro da perspectiva pela qual Bruner (1991) chama de “atos de significação”. Ou seja, a mediação, em sua tessitura cultural, pode ser considerada como instância autônoma e complexa, inscrita nas dinâmicas culturais como condição necessária e intrínseca à produção de sentidos.

A mediação cultural, no sentido aqui proposto, transcorre, portanto, para além da ideia de aproximação, compreensão ou apreciação de objetos/bens culturais. Ela se situa além dos

Processos de diferentes naturezas cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividade e obras de cultura e arte. Essa aproximação é feita com o objetivo de facilitar a compreensão da obra, seu conhecimento sensível e intelectual – com o que se desenvolvem apreciadores ou espectadores, na busca de formação de públicos para a cultura – ou de iniciar esses indivíduos e coletividades na prática efetiva de uma determinada atividade cultural. (TEIXEIRA COELHO, 1999, p. 247).

Como “ato autônomo” (PERROTTI, PIERUCCINI, 2014), a mediação cultural atua afirmativamente nos contextos socioculturais, podendo criar quadros propícios à negociação de significados entre as partes deste processo aproximativo, compreensivo e apreciativo. Seu objeto direto não é o processamento de informações, mas a criação de condições para a interação, a construção de significações ocorrerem numa perspectiva cultural e situacional, e não meramente de transferência informacional (BRUNER, 1991).

Assim, o adjetivo “cultural” agregado ao substantivo “mediação”, abre espaço para discutirmos o processo que se estabelece no bojo da cultura, cujos aspectos se dão por intermédio da narrativa. Na visão de Bruner (1991), esta é a fonte organizadora da experiência humana, ao viabilizar negociações e renegociações de significados nas diversas práticas sociais.

Em consonância com Bruner (1991), entendemos que as negociações e renegociações de significados apontam para o que Perrotti e Pieruccini (2007) chamam de “apropriação” – termo definido por Lalande (1999, p. 83) como modo “pelo qual nos apoderamos (de algo), para dele fazer nossa propriedade individual, do que não pertence a ninguém ou a toda gente”. A apropriação remete, pois, ao sujeito e a seus atos de atribuir significado a um evento, circunstância ou objeto. Tal posicionamento evidencia a assertiva de que a apropriação é “condição indispensável aos processos gerais de afirmação do protagonismo cultural” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 56).

Neste sentido, a compreensão da apropriação afasta-se e não se constitui como sinônimo de assimilação. Enquanto a primeira contempla aspectos de ação afirmativa frente aos objetos culturais, dando-lhe valor subjetivo e identitário, a segunda é permeada pela passividade e sujeição, corroborando com ações que evidenciam uma relação de dissolução, de subordinação em relação ao outro (evento, circunstância ou objeto). Nesses termos, se a apropriação cultural implica estabelecimento de vínculos e negociações de sentidos entre sujeitos, atuação *com* e *sobre* os signos, a assimilação cultural resulta em *aculturação*, ou seja, em uma “acomodação” do outro, provocando aceitação irrefletida e submissão deste em detrimento daquele.

Desta forma, entendemos que apropriação indica processos de ação autônoma do sujeito. Para Freire (2014), a autonomia se funda na responsabilidade que o indivíduo assume frente às experiências vividas; tal responsabilidade ganha magnitude quando o sujeito afasta-se do que o educador pernambucano (1987) chama de “medo da liberdade” – temor de assumir sua autonomia, ou seja, é o medo do oprimido de se emancipar.

Esta via nos direciona ao capítulo que segue, ajudando-nos a conectar o que foi dito até aqui com a questão central desta pesquisa, fundamentada em pressupostos que afirmam a essencialidade dos vínculos entre oralidade e sujeito emancipado.

3.2 ORALIDADE E O SUJEITO EMANCIPADO

O termo “oralidade” vem sendo exposto neste trabalho como um dos conceitos-chave que permeia seu cerne. Ela é, em sua conjuntura conceitual e de significação, o viés que atravessa as questões de mediação e apropriação investigadas ao longo da pesquisa. Entendemos que a discussão sobre protagonismo cultural, apresentada no capítulo anterior, é relevante para compreendermos a relação existente entre o sujeito protagonista e o sujeito emancipado, tendo como ponto de intersecção a oralidade.

Para apreender melhor esta relação, recorreremos, primeiramente, ao educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. Em seu livro “Pedagogia do oprimido”, escrito em 1968, Freire (1987) aborda questões significativas sobre indivíduos oprimidos e emancipação. Tais questões são debatidas sob o prisma de pontos como: educação, invasão cultural e ação dialógica. Esta última enfoca a relevância do diálogo e da palavra como ferramenta contrária à manipulação. Freire (1987) pontua que o diálogo é o meio pelo qual a práxis social libertadora acontece. A palavra é o viés de objetivação e expressão do sujeito. É na palavra que o homem toma consciência de si e do mundo.

Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade ordinária. Poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do abundo. A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. A palavra pessoal, criadora, pois a palavra repetida é monólogo das consciências que perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissa a um destino que lhe é imposto e que não são capazes de superar, com a decisão de um projeto. (FREIRE, 1987, p. 10).

Contudo, Freire (1987) nos adverte que a liberdade, assumida pela ação do diálogo, não pode existir em sua forma verdadeira quando nutrida de falsas palavras, porque desta forma não haveria mudanças no mundo. Por este motivo, o autor enfatiza a relevância da consciência do indivíduo a respeito dele e do mundo que o cerca. Assim, compreendemos que a liberdade e a autonomia do sujeito toma forma com a palavra enunciada por ele, sendo que o “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a existir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p. 44).

Com estas palavras, Paulo Freire nos convida a pensar sobre a existência do sujeito, não apenas como ser biológico, mas como ser cognoscente e, conseqüentemente, autônomo e liberto que, ao pronunciar-se, não busca discursos de guerra, de vias polêmicas, mas sim pelejar por um ato de criação, cuja mutualidade é refletida por meio de indivíduos que se posicionam como sujeitos dialógicos no mundo. Assim, a oralidade, vista sob este panorama, tem relação direta com a palavra, carrega consigo a memória e o conhecimento do indivíduo, sendo canal de sua identidade e, segundo Freire (1987), ferramenta de pronunciamento do mundo.

Desta forma, a perspectiva freiriana corrobora com o viés desta pesquisa, quando relaciona palavra e emancipação, numa visão que aproxima o sujeito à situação emancipatória por meio do ato de pronunciar, compreendido aqui como um enfrentamento ou confronto frente às situações antagônicas da sociedade. O sujeito emancipado é oralizador dos seus conflitos e das suas angústias. Sendo assim, protagonista no seu tempo.

Sob este prisma, a oralidade deixa de ser percebida como mera externalização da fala, e passa a ser vista em sua complexidade e amplitude - compreendida como percepção, ordem, concepção de mundo ou olhar sobre o universo, princípio ou estrutura de vida, código de comportamento, condição sociocultural, modo de raciocínio, universo mental e cognitivo, padrão de pensamento e organização do saber, do conhecimento, experiência e reflexão, ou, ainda, como arte (ENCICLOPÉDIA INTERCOM, 2010).

Contudo, a emancipação se dá em um todo processual. Ela não surge pronta e acabada. É construída pelas experiências e, sobretudo, pela consciência das experiências vividas/sentidas. Bauman (2001) traz um alerta que evidencia tal problemática. O autor afirma que a liberdade, palavra associada à emancipação, não se constitui numa condição de total aceitação. Mesmo cientes que a liberdade custa a chegar, as pessoas ainda a temem, e por isso “não querem assumir os riscos e responsabilidades que acompanham a autonomia e a auto-afirmação genuínas” (BAUMAN, 2001, p. 26).

Este panorama também nos remete a pensar sobre a “Alegoria da caverna”²⁵, cujo enredo discute aspectos simbólicos e conceituais a respeito da emancipação. Sócrates conversa, de maneira metafórica, com os irmãos de Platão - Glauco e Adimanto. O diálogo tem como cerne o processo de libertação adquirido a partir do rompimento com a escuridão

---

²⁵ Livro VII da obra “A República” de Platão (1997).

que os cercavam. Aprisionadas no mundo sensível²⁶, as pessoas da caverna conheciam apenas as sombras da realidade, o conhecimento da verdade, advindo da luz externa àquele lugar, era desconhecido e até não desejado por elas. Neste sentido, a condição da escuridão as aprisiona em um mundo inerte, onde a resistência está em não enfrentar a realidade, ou seja, em não se emancipar, em não se protagonizar frente ao mundo inteligível.

Imagina homens numa morada subterrânea, em forma de caverna, com uma entrada aberta à luz; esses homens estão aí desde a infância, de pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem mexer-se nem ver senão o que está diante deles, pois as correntes os impedem de voltar a cabeça; a luz chega-lhes de uma fogueira acesa numa colina que se ergue por detrás deles; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascendente. Imagina que ao longo dessa estrada está construído um pequeno muro, semelhante às divisórias que os apresentadores de títeres armam diante de si e por cima das quais exibem as suas maravilhas [...]. Para começar, achas que, numa tal condição, eles tenham alguma vez visto, de si mesmos e dos seus companheiros, mais da que as sombras projetadas pelo fogo na parede da caverna que lhes fica defronte? [...] tais homens não atribuirão realidade senão às sombras dos objetos fabricados. [...] Considera agora o que lhes acontecerá, naturalmente, se forem libertados das suas cadeias e curadas da sua ignorância. Que se liberte um desses prisioneiros, que seja ele obrigado a endireitar-se imediatamente, a voltar o pescoço, a caminhar, a erguer os olhos para a luz: ao fazer todos estes movimentos sofrerá, e o deslumbramento impedi-lo-á de distinguir os abjetos de que antes via as sombras. Que achas que responderá se alguém lhe vier dizer que não viu até então senão fantasmas, mas que agora, mais perto da realidade e voltado para objetos mais reais, vê com mais justeza? Se, enfim, mostrando-lhe cada uma das coisas que passam, o obrigar, à força de perguntas, a dizer o que é? Não achas que ficará embaraçada e que as sombras que via outrora lhe parecerão mais verdadeiras do que as objetos que lhe mostram agora? [...] suponho eu, será o Sol, e não as suas imagens refletidas nas águas ou em qualquer outra coisa, mas o próprio Sol, no seu verdadeiro lugar, que poderá ver e contemplar tal como é. (PLATÃO, 1997, p. 266)

A perspectiva platônica a respeito da libertação do homem pelo conhecimento e consequente enfrentamento da realidade também pode ser refletida por meio da obra do escritor português José Saramago, “Ensaio sobre a cegueira”. A obra traz a angustiante experiência da cegueira adquirida. Os personagens, ao longo do enredo, são acometidos de uma súbita cegueira que se espalha de forma incontrolável, levando-os ao estado de quarentena. A forma metafórica, pela qual o autor expõe a epidemia, nos faz pensar sobre a cegueira do homem contemporâneo, imerso no que Platão chama de “mundo sensível”, suscetível a erros e equívocos.

O homem “resguardado” em sua quarentena se assemelha ao indivíduo preso na caverna, pondo-se em uma posição de distanciamento da realidade. Na obra de Saramago, o alastramento epidemiológico, de uma cegueira inexplicável, é evitado pela tentativa de um

²⁶

A teoria dos dois mundos de Platão, afirma haver dois mundos diferentes e separados: 1) o mundo sensível, dos fenômenos e acessível aos sentidos; e 2) o mundo das ideias gerais (inteligível), das essências imutáveis, que o homem atinge pela contemplação e pela depuração dos enganos dos sentidos.

tratamento cujo isolamento autoritário e disciplinar, constitui-se como alternativa mais viável. O cego é um ser louco, preso com outros loucos numa espécie de manicômio coletivo.

O Governo está perfeitamente consciente das suas responsabilidades e espera que aqueles a quem esta mensagem se dirige assumam também, como cumpridores cidadãos que devem de ser, as responsabilidades que lhes competem, pensando que o isolamento em que agora se encontram representará, acima de quaisquer outras considerações pessoais, um acto de solidariedade para com o resto da comunidade nacional. Dito isto, pedimos a atenção de todos para as instruções que se seguem, primeiro, as luzes manter-se-ão sempre acesas, será inútil qualquer tentativa de manipular os interruptores, não funcionam, segundo, abandonar o edifício sem autorização significará morte imediata, [...] décimo quinto, esta comunicação será repetida todos os dias, a esta mesma hora, para conhecimento dos novos ingressados. O Governo e a Nação esperam que cada um cumpra o seu dever. Boas noites (SARAMAGO, 2015, p. 25-26)

Se, por um lado, Platão (1997) nos oferece a visão de uma cegueira consentida, cuja inércia do conhecer limita-se às sombras refletidas na parede da caverna, Saramago (2015) apresenta-nos uma cegueira imposta aos personagens que, por sua vez, não são distinguidos pelos nomes, mas pela função que eles têm no enredo: o cego do semáforo, a rapariga dos óculos escuros, o velho com a venda nos olhos, cegos malvados, o cego contabilista, a mulher do isqueiro, etc. Todos imersos em mundo sem imagens e entregues às interferências de outros. Há a personagem que enxerga e finge que não enxerga para se proteger e proteger os outros: “Toda a gente, a cidade toda, o país, se alguém ainda vê, não o diz, cala-se” (SARAMAGO, 2015, p. 124). Há o personagem cego que se comporta como animal domesticado, aceitando e adaptando-se ao que lhe é apresentado, de forma a rejeitar sua condição humana – “mas quando a aflição aperta, quando o corpo se nos desmanda de dor e angústia, então é que se vê o animalzinho que somos” (SARAMAGO, 2015, p. 141). Há a personagem que resiste às opressões vivenciadas e põe fogo no manicômio, ceifando sua vida, mas libertando outros.

Com pontos de vista complementares, os autores apresentam a cegueira - ora numa perspectiva conformista e que consequentemente rompe com a possibilidade de emancipação ontológica e epistemológica do sujeito (PLATÃO, 1997), ora como uma cegueira imposta, cujo autoritarismo e o medo afastam e inibem o indivíduo de compreender o processo emancipatório como necessário para sua protagonização na sociedade - “O medo cega, [...] são palavras certas, já éramos cegos no momento em que cegamos, o medo nos cegou, o medo nos fará continuar cegos.” (SARAMAGO, 2015, p.74).

Afora as perspectivas de Paulo Freire (1987), Platão (1997) e José Saramago (2015), podemos citar outra concepção que também nos ajuda a pensar na relevância da emancipação e no consequente posicionamento do sujeito. Trata-se da ótica de Jacques Rancière (2002)

que, ao apresentar a história de Joseph Jacotot²⁷, faz uma reflexão sobre a problemática da reprodução de Bourdieu e Passeron (2014)²⁸, enfocada nos anos de 1980, na França, quando se fazia crítica ao modelo de reprodução da desigualdade nas escolas e cuja proposta estaria em erradicar tal modelo reprodutivo. No entanto, o que se via era uma postura ambígua nas escolas francesas que reivindicavam o poder de reduzir a fratura social e tornar a sociedade igualitária, mas, de outro lado, continuava a reproduzir e legitimar as desigualdades. A experiência de Jacotot apoia a perspectiva de Bourdieu e Passeron (2014), pois passa a questionar a situação da sociedade pedagogizada da época.

Mas qual a relação entre a experiência de Jacotot, enunciada por Rancière (2002), com protagonismo emancipatório estudado nesta pesquisa?

Joseph Jacotot postula a lição emancipatória em oposição à lição embrutecedora. Para Jacotot, a proposta emancipadora²⁹ prioriza o desenvolvimento da vontade individual do sujeito, de modo que este sujeito exercite seu potencial de produção do conhecimento, em um movimento de busca autônoma. Neste sentido, o indivíduo emancipado torna-se protagonista *no* e *do* seu tempo. Por outro lado, a proposta embrutecedora torna o sujeito refém da explicação e da intervenção do outro, ou seja, torna-se dependente/subordinado em relação ao outro, de forma a legitimar a ideia de que há o ignorante e o culto (desigualdade).

No entanto, cabe ressaltar que a emancipação proposta por Jacotot não postula, de maneira específica, a emancipação social, mas em especial, a emancipação de reconhecimento de igualdade entre as partes. Sobre isto, Jacques Rancière, ao conceder entrevista à Lamalle e Dreux (2005), enfatizou pontos cruciais sobre esta perspectiva jacototiana na obra “O mestre ignorante”. Segundo Rancière, Jacotot considerou real a hierarquia postulada no meio social, implica pensar que, mesmo dentro de uma sociedade regida por desigualdades, cabe conjecturar a possibilidade de uma comunidade de homens que acreditem no aspecto igualitário entre eles, de forma a atualizar suas relações sociais, sem contudo, desconsiderar as duas maneiras de relacionamento existente entre os indivíduos: emancipatória e a subordinada. Rancière aponta que este não é um pensamento utópico, mas, essencialmente,

²⁷ Intelectual ativo da época da Revolução Francesa, exilado nos Países Baixos por causa da restauração da monarquia. Como professor da Universidade de Louvain, Jacotot vivenciou uma experiência que mudou sua concepção de educação, bem como sua concepção do processo de aquisição de conhecimento, tendo como ponto de partida a barreira linguística de um grupo de alunos.

²⁸ “Reprodução cultural é o processo social pelo qual *culturas* são reproduzidas através de gerações, sobretudo pela influência socializante das grandes instituições, [...] em especial, a maneira como INSTITUIÇÕES sociais, como escolas, são usadas para transmitir ideias culturais que servem de base e dão respaldo à posição privilegiada das classes dominantes ou governantes. [...] faz parte de um processo mais amplo de reprodução social” (JOHNSON, 1997, p. 198)

²⁹ Vista, sobretudo pelo viés intelectual, tendo como possível consequência o viés social.

provocativo. Além deste aspecto, o autor ainda informa que, para Jacotot, a apropriação de conhecimento é sempre um mecanismo de tradução. Tradução refere-se à ideia de igualdade, uma vez que corresponde a uma aventura intelectual para outra aventura intelectual.

Na entrevista, Rancière aponta que, na experiência de Jacotot com seus alunos holandeses, o ato educativo emancipatório foi o que permitiu uma separação absoluta entre o conhecimento do professor e o conhecimento detido pelo aluno. Esta postura garantiria lidar com dois universos intelectuais diferentes, de modo a viabilizar a possibilidade dos sujeitos de revelarem suas próprias capacidades.

Sob a perspectiva eminentemente social da emancipação, Theodor W. Adorno - filósofo, sociólogo e um dos integrantes da Escola de Frankfurt, traz em sua obra “Educação e emancipação” pontos relevantes para pensarmos e refletirmos a respeito do processo emancipatório do sujeito. Citando Kant, Adorno (1995, p. 169) menciona que a emancipação, se pensada sob o viés da menoridade ou tutela é, eminentemente, “auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade”.

Para Adorno (1995), a educação humanística é o meio pelo qual o homem toma consciência e esclarecimento de si e das contradições sociais³⁰, sendo a vivência democrática o caminho aberto para as experiências individuais e autônomas longe, assim, da heteronomia³¹ plantada pela cultura vigente do consumo e da falta de significação das experiências vividas. O autor menciona que as situações heteronômicas inviabilizam a condição singular de cada indivíduo (individualidade), pois tentam tornar iguais os sujeitos dentro da coletividade, usurpando deles a autonomia, a liberdade e sua possível emancipação.

Assim, buscamos pontuar neste entrelaçar de diferentes autores que, sob suas respectivas perspectivas, trataram da problemática da emancipação e que poderemos resumir do seguinte modo:

- Diálogo como meio pelo qual ocorre a práxis social libertadora (ação dialógica). A palavra como expressão do sujeito na consciência de si e do mundo, assim como ação pronunciativa do mundo (FREIRE, 1987);

---

³⁰ Adorno (1995) aborda a temática “Educação e emancipação” a partir do contexto alemão, em específico, a situação de barbárie vivida nos campos de Auschwitz durante a 2ª Guerra Mundial, lugar onde a incapacidade crítica e de reflexão inviabilizaram a resistência de milhares de pessoas à dominação nazista.

³¹ Heteronomia é o processo pelo qual o indivíduo torna-se “dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo” (ADORNO, 1995, p. 124)

- A não aceitação total da liberdade (palavra relacionada à emancipação), pelo risco em assumir responsabilidades que acompanham a autonomia do sujeito (BAUMAN, 2001);
- Libertação adquirida a partir do rompimento com a “escuridão”. Por consequência, condiciona o homem a tornar-se resistente diante do enfrentamento pela liberdade (PLATÃO, 1997);
- Homem “resguardado” em sua quarentena, fragilizado por uma cegueira adquirida que o distancia da realidade, inibindo-o e o amedrontando frente às potencialidades emancipatórias (SARAMAGO, 2015);
- A imposição de significações que dissimulam as relações de força que estão na base, implicando, assim, a violência simbólica instituída nas relações de poder. Este cenário corrobora para a não viabilidade emancipatória dos sujeitos, que por sua vez tornam-se dependentes, recusando qualquer forma de autonomia (BOURDIEU; PASSERON, 2014).
- Lição emancipatória (vontade individual/viés intelectual) em oposição à lição embrutecedora (dependência/subordinação) (RANCIÈRE, 2002);
- Perspectiva social da emancipação. Esclarecimento como saída do homem de sua auto-inculpável minoridade. Educação humanística como meio para tornar o homem um sujeito esclarecido em meio às contradições sociais (ADORNO, 1995)

Todos estes pontos colaboram para pensarmos o processo emancipatório sob múltiplas perspectivas, de forma a nos auxiliar quanto à complexidade e relevância da temática, em um contexto cujos antagonismos socioculturais se fazem evidentes. Assim, a emancipação aqui refletida é aquela que evidencia o sujeito autônomo, capaz de se pronunciar frente à realidade e cujas ações são protagonizadoras. Tal sujeito é enunciator da sua realidade, isto porque é consciente de si e do mundo que o cerca.

4 ORALIDADE E BIBLIOTECA

Falar é uma necessidade, escutar é uma arte.
Johann Goethe

No trajeto histórico das bibliotecas, percebemos que o registro escrito do conhecimento foi, desde sua gênese, o ponto nevrálgico de sua constituição. A escrita, instituída como principal meio de repertoriar o saber humano, teve sua consagração alicerçada em meio às estantes, onde as vozes foram conservadas no escrito.

Neste contexto, a oralidade, tão difundida e apreciada nas rodas de conversas, nos mistérios dos contos, nas declamações, nos círculos de estudiosos, no espaço democrático das ágoras, começa a parecer frágil diante do surgimento revolucionário da imprensa. O discurso e as defesas orais deixaram de ser gradativamente ouvidos para serem lidos. A palavra oral ganhou status de fugaz, passadiça e provisória. Há o ditado popular que advoga o caráter efêmero e fluido da palavra, quando menciona seu lançamento ao vento como sinônimo de impermanência e, sobretudo, como o possível não encontro com o ouvinte.

O cenário que se forma a partir deste contexto abre espaço para discussões dicotômicas, cujos posicionamentos instituídos parecem defender um perigoso antagonismo entre o oral e o escrito, de forma a legitimar a ideia de que a constituição da biblioteca não abre espaço para a oralidade, vista eminentemente como ação que desequilibra o ambiente de silêncio da instituição biblioteca.

É pensando neste embate e nas questões de resgate da oralidade para construção do conhecimento que este estudo surgiu, tendo como cerne o paradigma da apropriação cultural e a relevância da oralidade nos estudos da biblioteca como dispositivo informacional educativo e dialógico. Assim sendo, cabe resgatar o que já discutimos no capítulo 2 desta dissertação, a partir da compreensão da importância do que se dá no “entre”, na intersecção entre os discursos oral e escrito, entre os polos, ou seja, na defesa de um *contínuum* existente entre a oralidade e a escrita no espaço voltado para cultura letrada. A biblioteca será sustentada aqui como *locus* do encontro harmonioso entre a oralidade e a escrita, entre a experiência direta e o registro - presença indireta, entre a imaterialidade e a materialidade, entre a palavra em diferentes versões.

Nesses termos, a biblioteca aparece como instância de mediação e apropriação, onde a oralidade é percebida como prática educativa e cultural, em relação dinâmica com a escrita. Isto implica pensar a oralidade como ação agregadora, e não como prática antagônica e

simplista frente aos registros, implica a adoção de um pressuposto intersemiótico - pensar a linguagem em seus múltiplos suportes existentes no espaço biblioteconômico.

4.1 BIBLIOTECA: SILÊNCIO E INTERDIÇÃO

Quando analisamos a constituição histórica da biblioteca ao longo do tempo, vemos que uma das formas mais redutoras para caracterizar este espaço é nos referimos a ela, exclusivamente, como ambiente de silêncio, onde a linguagem oral não teria lugar.

Se biblioteca e silêncio entrelaçam-se como formas complementares diante do imaginário que foi construído ao longo dos anos, isto talvez se deva, principalmente, à imagem sagrada que foi a ela relacionada no período medieval. Com efeito, quando as instituições mantenedoras dos espaços biblioteconômicos eram os mosteiros, estas se caracterizavam pelo controle e pelo silêncio e tais características foram estendidas ao longo dos séculos, chegando até às primeiras universidades europeias. A exemplo, temos a Universidade de Oxford, que, em seu regulamento de 1431, reconhecia a biblioteca como local de silêncio. (SAENGER, 1999).

O silêncio nas bibliotecas não era apenas uma questão funcional, era uma espécie de consagração e respeito ao lugar. Manifestações sonoras, ruídos e vozes que atravessassem aquele silêncio, eram recebidos sob o viés do profano e do desrespeito. O comportamento silencioso nas bibliotecas medievais fornece, assim, ainda hoje, respaldo para uma possível continuidade imperativa do mesmo silêncio nestes lugares, apesar de as bibliotecas terem se diversificado, ampliado suas funções socioculturais, suas configurações, seus públicos.

Os autores Bastos, Pacífico e Romão (2011, p. 623) fazem o seguinte apontamento em relação ao que foi exposto acima:

O discurso dominante acerca do silêncio dentro da biblioteca o coloca dentro de uma perspectiva positiva, segundo a qual o silêncio é essencial para que ocorra o fluxo das atividades do cotidiano e que sem ele é como se não tivéssemos uma real biblioteca, ele acaba por ser entendido como indispensável para garantir a leitura e, com base nessa ilusão, tornou-se hábito o uso das famosas placas de silêncio em suas mais variadas formas, cores, principalmente na escola (BASTOS; PACÍFICO; ROMÃO, 2011, p. 623).

Segundo os autores, o silêncio imposto acaba por provocar uma cisão nos discursos libertários postulados pelas bibliotecas nos dias de hoje. Isto implica em uma fratura que

separa o espaço de possibilidades para a construção de sentidos, de um espaço que postula uma aparente segurança alimentada pela censura de seus usuários, “impedindo-o de discursivizar outros sentidos” (BASTOS; PACÍFICO; ROMÃO, 2011, p. 623).

Neste ponto, cabe fazer uma sinalização, que entendemos ser crucial para prosseguirmos nesta discussão. Chartier (2009) nos convida a refletir sobre a importância de espaços diferentes, para necessidades diversas. A biblioteca, cujo silêncio é recurso importante, institui-se como lugar onde o “concentrar-se” e o “recolher-se” ocorrem como parâmetros necessários aos avanços nos estudos, nas meditações e reflexões para pesquisas e leituras. Bibliotecas universitárias, especializadas e até mesmo bibliotecas particulares são, em suas constituições, *locus* onde a exigência de silêncio é condição relevante em sua natureza. No entanto, quando pensamos em bibliotecas escolares e infantis, a ideia de silêncio e, principalmente, de interdição é esvaziada. A oralidade torna-se um fundamento intrínseco à sua constituição, o que implica na compreensão de espaço aberto e significativo. Perrotti (2015) menciona a oralidade como elemento integrador das práticas educativas e culturais na biblioteca escolar, por exemplo, e esta assertiva imprime o papel socializador e mediador da biblioteca como espaço que recebe e acolhe as falas e as negociações com objetivo de possibilitar uma construção mais significativa do conhecimento.

Nesta mesma perspectiva, a IFLA e a UNESCO³² (1994, 2002) defendem que a biblioteca “deve ser experimentada como contexto de aprendizagem aberto, gratuito, livre e não ameaçador, onde [alunos]³³ podem desenvolver trabalhos de todos os tipos, individualmente ou em grupo” (IFLA/UNESCO, 2002, p. 18). Esta diretriz aponta para uma biblioteca diferente das bibliotecas medievais, das bibliotecas universitárias e especializadas, cuja tessitura recebe o silêncio em sua positividade.

Por outro lado, quando uma biblioteca tem natureza educacional, comunicacional, socializadora, mas ignora em sua dinâmica tal constituição, silenciando os sujeitos ou censurando atividades importantes para consolidação de sua missão, teremos aí o processo nítido de interdição que, para Borba (2011), significa proibição, suspensão, privação e, para Bechara (2011), além disso, também, impedimento.

Este cenário pode nos oferecer sinalizações de cunho cultural e histórico que apotam para as interdições em espaços que poderiam acolher a oralidade, mas que, por fidelidade à tradição medieval, ao contrário, não o fazem. Elas são:

³² IFLA – *International Federation of Library Associations and Institutions*; UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

³³ [...] acréscimo nosso

- **A falta de laços entre os sujeitos e a biblioteca, ocasionando a não apropriação do lugar:** esta problemática nos acompanha desde a fundação das primeiras bibliotecas no Brasil, quando a proposta destes espaços era catequizar uma população, que em sua maioria era analfabeta³⁴, e cuja riqueza das raízes orais foi desconsiderada em detrimento de uma aculturação imposta aos nativos pelos portugueses. Neste sentido, a biblioteca era o local onde o escrito prescindia da oralidade dos povos autóctones ou escravizados;
- **A utilização de instituições culturais para o exercício da dominação:** o domínio da informação ao longo da trajetória histórica do homem e das bibliotecas, sempre esteve associado ao poder. “A informação tornou-se bem acumulável e valorável [...] Saber e poder passaram a ter uma trajetória claramente paralela” (MILANESI, 1983, p. 22). No Brasil, desde o período colonial, tal relação não foi exceção. Dentre os equipamentos culturais criados com a chegada da corte e da Família Real (1808), por exemplo, está a Biblioteca Real, símbolo de civilidade e poder das elites locais.

Diante do exposto, a autora e pesquisadora Eni Orlandi (2007) traz uma indagação que nos ajuda a refletir sobre estas problemáticas que envolvem o silêncio - “Teria pois o silêncio uma aspecto cultural? Com toda evidência. Mas a cultura não é o único fator que conta. Determinações políticas e históricas estão igualmente inscritas aí.” (ORLANDI, 2007, p. 40).

Com base nesta assertiva, entendemos que a interdição em bibliotecas, cuja natureza acolheria as trocas, descobertas, questionamentos e negociações deve ser repensada, pois seu papel cultural e educacional foi transformado ao longo do tempo, e o silêncio, mesmo em seu aspecto mais positivo, não se configura como elemento articulador. Neste sentido, se pensarmos em bibliotecas infantis e escolares, por exemplo, as falas e narrativas correspondem a princípios articuladores para as (re)construções e (res)significações dos saberes.

Para Bastos, Pacífico e Romão (2011) a noção de silêncio imposto às bibliotecas, cujas funções permeiam pelo viés educativo, deve ser refletido e repensado. Sobre isto, eles fazem a seguinte apontamento:

a exigência do silêncio no espaço escolar e, mais precisamente, na biblioteca, causam-nos um estranhamento tamanho, pois vemos o aluno ser silenciado no lugar que

34

Em 1886, o índice de pessoas escolarizadas no Brasil era de 1,8% (ALMEIDA, 1989);

O IBGE informa que durante o 1º Censo realizado no Brasil, em 1872, constatou-se uma estimativa de 9.930.478. Os resultados não incluem 181 583 habitantes, estimados para 32 paróquias, nas quais não foi feito o recenseamento na data determinada. Disponível em: <<http://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/evolucao-da-populacao-brasileira.html>>.

deveria dar-lhe vez e voz para falar sobre o conhecimento, seus pontos de vista, sobre as descobertas que faz, por meio dos livros e revistas. (BASTOS, PACÍFICO; ROMÃO, 2011, p. 633)

Assim, percebemos a nítida existência de conflitos dentro do espaço biblioteconômico, que evidenciam o silêncio como base para apreender o conhecimento, legitimando uma regulação quanto à formação discursiva dos sujeitos, relegando-os às proibições e ao silenciamento dos sentidos. Orlandi (2007) defende que a censura está ligada ao silêncio local, que, segundo ela, é a interdição diante de certa conjuntura. Por outro lado, a autora aponta que, em oposição ao silêncio local, está o silêncio fundador, “aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar” (ORLANDI, 2007, p. 24). Com estas palavras, a autora aponta para as dificuldades quanto à especificidade material do silêncio, sua opacidade e, sobretudo, seu trabalho de significação.

Além destes aspectos, Orlandi (2007) também faz menção ao silêncio nos limites da dialogia, e conseqüentemente, das contradições referentes às relações que poderiam ser construídas frente ao outro. Neste sentido, o silêncio imposto corrobora com a falta de simetria e mutualidade entre os sujeitos, assim como pela fratura da noção de partilha, de completude e, também, da dialogia.

A partir deste panorama, podemos considerar a opacidade em torno do silêncio, ora como condição significativa dada em um contexto, ora como meio de interdição que inviabiliza as trocas entre os sujeitos. É nesta última perspectiva que encontramos os pontos de reflexão em torno do silêncio imposto e muitas vezes defendido nas bibliotecas. Silêncio este que, muitas vezes, desconsidera a noção da presença e legitima o distanciamento, como proposta única e viável para construção do conhecimento.

Contudo, entendemos que a impessoalidade advinda do silenciamento imposto às vozes no ambiente bibliotecário, assim como a conseqüente ruptura da dialogia, aparece como entrave para construção mútua do conhecimento, em especial com públicos como o escolar, o infantil, o juvenil e outros em processos de aprendizagem formal ou não.

4.2 DISPOSITIVO E ORALIDADE: UMA APROXIMAÇÃO DIALÓGICA

Quando nos reportamos à linha histórica das transformações pelas quais a biblioteca passou ao longo de contextos e tempos específicos, percebemos que estas variações estão em consonância com as mudanças dos paradigmas histórico-culturais atribuídos ao espaço bibliotecário (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007), quais sejam: a) Paradigma da conservação cultural, cuja característica é patrimonialista e de reprodução da ordem sociocultural pelo controle do patrimônio cultural; b) Paradigma da difusão cultural, caracterizado pelo viés distributivista/transmissivista de regulação social, marcado pela difusão/assimilação cultural, eminentemente monológico; c) Paradigma da apropriação ou mediação cultural, caracterizado pela perspectiva construtivista, tendo em vista a construção da ordem sociocultural por sujeitos, tomados como protagonistas culturais em processos dinâmicos e permanentes de apropriação cultural, tendo como cerne o viés dialógico.

Para Gomes (2014), tais linhas paradigmáticas não se anulam e não são excludentes, mas sim, inclusivas. A intersecção entre os três paradigmas oferece à biblioteca a potencialidade de ser um *locus* que atenda não apenas à conservação cultural e da memória, mas que também a organização, disseminação e recuperação informacional, como também a viabilização de um espaço de trocas e partilhas, com fito na apropriação e na protagonização social como resultado das ações mediadoras que ali ocorrem.

Com base nesta tessitura, Gomes (2014) aborda a apropriação cultural na centralidade da missão social da biblioteca, onde o usuário e suas necessidades têm lugar de destaque no trabalho com a informação, da mesma forma que o papel mediador da biblioteca e dos profissionais que nela atuam.

É no bojo desta articulação (protagonismo - mediação - apropriação) que a noção de dispositivo, atribuído à biblioteca, toma forma. Isto porque o termo dispositivo adquiriu, ao longo dos anos, um aspecto multidimensional, sendo utilizado nas diversas ciências para explicar processos que vão desde tecnologia e mídia, até as concepções socioantropológicas. Contudo, foi com Michel Foucault que a terminologia teve sua gênese amplamente aceita. Para o filósofo francês, a noção de dispositivo centra-se na interconexão de diversos elementos, tais como: relações de poder; formação social; fenômeno social; linguagem; comportamento e sujeitos. Agamben (2005, p. 13) segue este mesmo viés, ao postular uma generalização para o termo, apontando a literalidade do dispositivo da seguinte forma: “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar,

interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos”. O filósofo italiano aponta que a existência de dispositivos sempre esteve atrelada ao processo de ‘hominização’, e que nos últimos anos, com a consolidação capitalista, houve uma proliferação de dispositivos, fato este que, segundo o autor, prova que o homem deixou-se ao longo dos tempos, capturar-se pelos dispositivos³⁵.

Por outro lado, Peraya (1999) defende dispositivo por meio de três níveis particulares: semiótico (linguagens, produção de sentidos), social (de natureza pragmática e relacional) e técnico (técnicas, processos e instrumentos). O autor entende o dispositivo a partir de uma perspectiva relacional, isto é, o dispositivo aparece como lugar de intersecção entre a sociedade, a tecnologia e a linguagem. Tal definição aproxima-se da compreensão que buscamos no decorrer desta pesquisa. Contudo, é na definição de Pieruccini (2004) que encontramos o viés que demarca a noção de dispositivo pela qual esta investigação se propõe.

É, portanto, signo, mecanismo de intervenção sobre o real, que atua por meio de formas de organização estruturada, utilizando-se de recursos materiais, tecnológicos, simbólicos e relacionais, que atingem os comportamentos e condutas afetivas, cognitivas e comunicativas dos indivíduos. (PIERUCCINI, 2004, p. 43).

Dispositivo, nessa perspectiva, é instância ambivalente. Como todo sistema de mediação, é ao mesmo tempo coação e limite, possibilidade e desafio. *Locus* que coage, mas ao mesmo tempo pode viabilizar a atuação do sujeito, oferecer-lhe margem de liberdade. Tal assertiva difere da perspectiva foucaultiana que enfatiza o aspecto de controle. Trata-se, assim, de uma proposição que visa possibilidades, na tensão entre opostos. O dispositivo, visto por este viés, é instância que apresenta possibilidades pedagógicas de interesse, com vistas às seguintes proposições:

- ✓ Propõe sujeitos com habilidades, competências e atitudes críticas e criativas face ao conhecimento e à cultura;
- ✓ É signo. Atua como mecanismo de intervenção afirmativa sobre o real, por meio de formas de organização estruturada, utilizando-se de recursos materiais, tecnológicos, simbólicos e relacionais, atingindo diretamente os comportamentos e condutas afetivas, cognitivas e comunicativas dos indivíduos;
- ✓ Dispositivos atuam, falam, significam e são condição para a atuação, a comunicação, a significação.

³⁵ Agamben (2005, p. 13) traz alguns exemplos do que considera dispositivo: “Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos”

Portanto, é por este viés que compreendemos a biblioteca como dispositivo, ou seja, como local onde os processos e os sujeitos significam e são significados, geram sentidos e são por eles gerados. Tal perspectiva permite conceber a biblioteca como dispositivo complexo, atuante e fundamental, tendo em vista a constituição de uma *ordem informacional dialógica*³⁶, cuja proposta supera o viés monológico caracterizado por uma dinâmica discursiva de caráter fechado e ininteligível a não agraciados, com repartição nítida entre quem fala e quem apenas ouve, quem manda e quem obedece, quem define as regras e quem as deve apenas aceitar (PIERUCCINI, 2004). A nova ordem informacional define-se a partir do viés dialógico, indicado por Bakhtin (2006) e especificado por Pieruccini (2004). Trata-se de ordem discursiva, de natureza modulável, aberta, flexível, que visa estabelecer interlocuções com diferentes grupos que aí transitam e cuja culminância está na conexão entre produção, mediação e recepção, por meio de negociações permanentes entre os diferentes atores dessa tríade. São estas interconexões que definem e redefinem, dinamicamente, a configuração do que Pieruccini (2004, p. 195) chama de - dispositivo dialógico, ou seja, instância onde “informação, conhecimento, sentido, significado combinam-se, complementam-se, rearticulam-se”.

Ao compreendermos tais aspectos conceituais, cabe fazermos o seguinte questionamento: Qual a relação entre Dispositivo Dialógico e Oralidade? Esta indagação pressupõe o ponto nevrálgico pelo qual esta pesquisa transita, principalmente quando temos em mente os seguintes aspectos:

- A noção de biblioteca, como dispositivo informacional dialógico, apontada por Pieruccini (2004), será a base que evidenciará o ambiente biblioteca do qual perseguimos;
- A oralidade é o paradigma norteador para análise das relações de trocas, partilhas e de construção do conhecimento no *locus* do dispositivo (biblioteca). O estudo sobre as inferências orais em um ambiente voltado para cultura escrita ajudará a refletir a oralidade como um eixo significativo no circuito intersemiótico do dispositivo.

Sendo assim, a relação entre dispositivo dialógico e oralidade é vista a partir da intersecção entre o *locus* acolhedor, visto aqui como o próprio dispositivo e oralidade, tomada como chave essencial às relações do sujeito com o conhecimento.

---

³⁶ A ordem informacional está ligada a paradigmas culturais. Está implicada e implica relações políticas, econômicas, sociais, reflete e refrata concepções/paradigmas histórico-culturais em vigência (PERROTTI; VERDINI, 2008)

Com base neste último aspecto e inferindo a proposta do *continuum* entre oralidade (trocas do vivido/manifestação oral) e escrita (registro), vale a pena registrar duas experiências, de naturezas distintas, relacionadas diretamente à nossa temática. A primeira diz respeito a um projeto criado por jovens da Ong *Stop the Violence*, que surgiu na Dinamarca, em 2000. Trata-se de uma biblioteca cujo catálogo é formado por pessoas, onde o leitor pergunta e o “livro” responde em uma sincronia dialógica. O projeto *Living Library*³⁷ já está em mais de 20 países e recebeu reconhecimento pelo Conselho da Europa como um instrumento de promoção dos direitos humanos.

A Biblioteca Viva oferece um local único para a experiência intercultural e interação. [...] é uma ferramenta de igualdade [...]. Os livros são pessoas, a leitura consiste em uma conversa. [...]. Os livros dão aos leitores permissão para entrar em diálogo com eles, na esperança de que suas perspectivas e experiências desafiem percepções e estereótipos comumente percebidos, que portanto, afetam as atitudes e comportamentos da sociedade em geral. (CONSELHO DA EUROPA, s/p 2016).

Já a segunda experiência ocorre no Brasil. É um projeto semelhante a este que citamos anteriormente. Trata-se da “Biblioteca da Oralidade”, criada pela Matakiterani Associação Cultural, e que atua na defesa da Tradição Oral da Região do Planalto Serrano do Estado de Santa Catarina. Tem como objetivo a valorização das tradições populares, por meio de uma tríade de ações: pesquisa e registro das manifestações nas comunidades tradicionais que as praticam, atividades educacionais ressignificando esse saber de forma pedagógica e atividades artísticas como releitura do fazer tradicional.

A Biblioteca da Oralidade é uma proposta ousada na sua forma, e inovadora em seu conteúdo. Ao unirmos na mesma sentença “biblioteca” e “história oral”, propomos uma sinergia entre o saber formal e o informal na perspectiva da valorização das pessoas e dos lugares. [...]. Essa biblioteca não poderia prescindir da missão de reunir obras literárias, como também não poderia abrir mão de ser formada por um conjunto de narrativas advindas de fonte oral, num formato que se aproximasse ao máximo da experiência viva de ver/ouvir a história sendo construída. [...]. Diante do problema encontramos resposta na tecnologia. Porque não registrar em audiovisual a criação das narrativas? Porque não dispor esse material em forma de CD/DVD/MP3/JPG? Porque não escrever essas histórias tendo por autores crianças e adolescentes, numa linguagem popular como o cordel? E se as narrativas ainda contassem as histórias do lugar, contadas por gente do lugar? Chegamos então na forma, uma biblioteca. Organizada, com mecanismos de empréstimo de obras, formação de acervo, espaço de leitura, variedade de títulos, etc. E chegamos ao conteúdo: narrativas de gente do lugar contando histórias do entorno, narrativas que não se restringem à prosa e o verso, por vezes a imagem vale mais que mil palavras, e entendemos que as histórias podem ser contadas de diversas maneiras (MATAKITERANI ASSOCIAÇÃO CULTURAL, s/p, 2016).

O destaque a estes dois movimentos nos faz refletir sobre o resgate da oralidade numa perspectiva de troca e de construção do conhecimento. Em ambas as propostas, a ideia do

37

O projeto *Living Library* ganhou site com título “*Human Library*” - <http://humanlibrary.org/>

dispositivo biblioteca centra-se na própria dialogia, por meio de manifestações orais, sendo a pessoa o artefato enunciativo e a oralidade, o instrumento de intercâmbio e proximidade entre os sujeitos.

5 CAMINHO DA PESQUISA: LUGARES, SUJEITOS E METODOLOGIA

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais. (DUARTE, 2002, p. 140)

Na pesquisa, caminho é o meio pelo qual se observa e se vivencia o cotidiano investigativo e seus acontecimentos. Segundo Köche (2011, p. 72), “não há um único caminho”, a escolha pelo percurso implica o primeiro passo experiencial para a efetiva investigação do objeto, ou seja, escolher o caminho a ser percorrido é a premissa fundamental para o direcionamento da pesquisa, cuja significação está no “diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção [...] é a atitude do ‘apreender a apreender’, e, como tal, faz parte de todo processo educativo e emancipatório” (DEMO, 1993, p.80).

É no trilhar do caminho que a pesquisa vai se estabelecendo, e a experiência do processo de investigação vai sendo construída, desdobrada e orientada pela habilidade criadora e crítica do pesquisador, que busca refletir, discutir, descobrir e até mesmo redescobrir, sob viés epistemológico, a natureza dos fatos observados na realidade.

Pensar o caminho pelo qual a pesquisa vai desvelar-se é, certamente, indispensável ao pesquisador, que vê neste caminho a possibilidade para encontrar respostas ao seu questionamento inicial, fruto de uma inquietação, de um espanto ou de uma curiosidade. A escolha pelo caminho pressupõe o comprometimento inicial do pesquisador para com a pesquisa. Isto nos faz pensar que o trilhar a ermo, o caminhar solto e as incertezas quanto a que caminho seguir, indicam o que podemos chamar de “Síndrome da Alice”³⁸, que afasta, de maneira evidente, a possibilidade de se fazer ciência.

³⁸ Termo baseado no diálogo dos personagens Alice e o Gato, do livro “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll:

“Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.
Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato”.

5.1 O CAMINHO ESCOLHIDO

Seguindo a conjectura apresentada por Köche (2011), de que na pesquisa não há um único caminho a percorrer, consideramos dentre outras possibilidades de trajeto investigativo, a Pesquisa Colaborativa como cerne metodológico desta pesquisa.

Este modelo de investigação rompe com os pressupostos da objetividade e do distanciamento entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, que durante anos serviram como base legitimadora para a pesquisa científica. Sobre isto, Ibiapina (2008) aponta que a ruptura metodológica trazida pela pesquisa colaborativa caracteriza-se, principalmente, pela valorização dos sentidos vocalizados por aqueles que dela participam. Por outro lado, segundo a autora, nas pesquisas tradicionais há uma forte apreciação da racionalidade técnica que, em suas práticas, limitam-se, na maioria das vezes, a descrever e analisar o fenômeno observado. Diferentemente de modelos tradicionais de investigação científica, na pesquisa colaborativa, o pesquisador sai de sua posição central, de geração dos saberes, para tornar-se co-participante do processo. Isto implica em uma postura de pesquisa que considere, sobremaneira, o outro com seus saberes e experiências. Desta forma, entendemos a pesquisa colaborativa como meio de construção participativa do conhecimento, a partir de uma posição cuja mutualidade entre os partícipes é a mola propulsora para o desenvolvimento da investigação.

A partir das reflexões aqui expostas, cabe destacar algumas definições que servirão como base conceitual para entender o caminho escolhido para esta investigação.

O primeiro aspecto conceitual que trabalharemos está em sintonia com alguns aspectos destacados por Desgagné (2007), autor para quem a pesquisa colaborativa deve ser compreendida como co-construção de um objeto de conhecimento, como atividade de produção de conhecimento e como meio de mediação entre o pesquisador e uma determinada realidade.

Estes três aspectos da pesquisa colaborativa, apontados por Desgagné (2007) permeiam esta pesquisa e sintetizam o que ele chama de “*dérache* colaborativa”, que, por sua vez, deve estar situada em um contexto de cultura comum, ou seja, uma cultura específica do trabalho³⁹, onde “os atores que dela participam contribuem para criar regras de funcionamento mais ou menos explícitas, as quais orientam suas ações e ajudam a definir uma

---

³⁹ Trabalho científico/trabalho de pesquisa. “O pesquisador que queira penetrar em um dado meio social e nele investigar um objeto de pesquisa, deve criar uma situação “dita “situação reflexiva”) que lhe permita interagir com os atores do meio e fazê-los discorrer sobre um determinado assunto ligado a sua realidade” (DESGAGNÉ, 2007, p.27)

cultura específica de trabalho” (DESGAGNÉ, 2007, p. 22). Tal esforço é empreendido a partir da coexistência de duas realidades distintas: a cultura de pesquisa do pesquisador e a prática ou vivências dos outros atores envolvidos.

O segundo aspecto conceitual, referente ao percurso metodológico desta pesquisa, vem de Anadón (2007). A autora também trabalha com três dimensões para a pesquisa colaborativa, quais sejam:

- a) **Co-situação:** fase concernente às negociações entre o pesquisador e os partícipes convidados. Esta é uma etapa fundamental, pois há abertura para uma efetiva contribuição mútua entre os participantes, visando, a partir de então, a construção recíproca de saberes;
- b) **Co-operação:** etapa destinada à captação dos dados da pesquisa;
- c) **Co-produção:** momento destinado ao processo da pesquisa em sua totalidade. Isto implica a organização e a análise dos dados feita em colaboração, consideradas, evidentemente, as posições de cada participante.

Afora este panorama, outro aspecto discutido por Anadón (2007) e Desgagné (2007), trata-se da divisão das tarefas entre partícipes e pesquisador durante o processo de investigação. De acordo com os autores, a natureza colaborativa da pesquisa não determina que os partícipes tenham as mesmas funções no processo investigativo. Desgagné (2007, p. 18) defende que “colaborar não significa que todos devem participar das mesmas tarefas, mas que sobre a base de um projeto comum cada participante colabora, oferecendo uma parte de contribuição específica e, conseqüentemente, beneficiando todo o do conjunto”.

Seguindo este mesmo viés, Ibiapina (2008, p.31) ressalta que “colaborar não significa que todos devam participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que, sobre a base de um projeto comum, cada partícipe preste sua contribuição específica, isto é, contribua para beneficiar esse projeto”. Dentro deste contexto, a autora acrescenta a distinção entre colaborar e cooperar no processo da investigação colaborativa. O partícipe colabora quando tem autonomia e poder de decisão sobre as ações tomadas em conjunto, neste sentido há uma co-produção. Por outro lado, a cooperação denota uma participação sem perspectiva autônoma, e que na maioria das vezes ocorre antes da efetiva colaboração. Neste caso, Ibiapina (2008) aponta tratar-se de uma co-operação. Partindo destes aspectos conceituais, a autora faz o seguinte apontamento:

Colaborar não significa cooperar, tampouco participar, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa. Esses momentos são gerados por meio da mútua

concordância e de relações mais igualitárias e democráticas voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação. [...] Para colaborar na pesquisa, é necessário que os partícipes tenham voz para descrever e interpretar práticas e teorias, manifestando compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos dos seus pares e das teorias veiculadas na esfera educacional. [...] Os partícipes colam-se como aprendizes, apreendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivo e organização cognitiva do outro. (IBIAPINA, 2008, p. 33-34).

A esta perspectiva, Ibiapina (2008) acrescenta que a compreensão de colaboração só é possível em situações dialógicas, ou seja, em circunstâncias em que ocorre a interação entre pares. Contudo, a visão simplista da perspectiva dialógica deve ser evitada. Oportunizar o exercício da fala entre os participantes envolvidos e ao mesmo tempo analisar e refletir sobre tais falas é uma atividade de extrema ponderação e prudência, isto porque existem verdades para além daquelas que o indivíduo faz ressurgir no seu discurso e na sua prática. Daí a necessidade, segundo a autora, de compreender que nas falas estão imbricados os aspectos microsociais dos sujeitos que, por sua vez, estão inseridos em contextos macrosociais.

Bourassa, Bélair e Chavalier (2007, p. 2, tradução nossa) aprofundam-se ainda mais neste intento, quando apontam que a pesquisa colaborativa “é uma ação de pensamento sobre si mesmo, sobre o grupo e sobre o meio ambiente, pois é na e através da troca que todos aprendem a aceitar as limitações inerentes às suas próprias estruturas de significado”. Bourassa, Bélair e Chavalier (2007) e Ibiapina (2008) ainda defendem que a abertura da pesquisa para a escuta das falas alonga os espaços para uma vivência emancipatória. Sobre isto, Ibiapina (2008) adverte que, ao desconsiderar o potencial crítico da pesquisa colaborativa, os agentes da investigação, acabam ignorando o caráter transformador e emancipatório inerentes a ela. Segundo a autora, tal modalidade de pesquisa integra construção de conhecimento e ação social.

A quinta perspectiva conceitual a respeito da pesquisa colaborativa vem de Perrotti e Pieruccini (2007). É por esta perspectiva que esta pesquisa encontra maior sustentação. Para os autores, pesquisa colaborativa é “ação cooperativa, pautada pela negociação de signos entre iguais e diferentes, por meio de interações entre pesquisadores de variadas áreas e destes com especialistas e profissionais de diversos campos de atuação e funções” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 65).

No viés proposto por Perrotti e Pieruccini (2007), a transdisciplinaridade é o ponto de partida que viabiliza não apenas trocas de saberes entre os partícipes, mas, sobretudo, diálogos e confrontos de diferentes naturezas, que culminariam na apropriação simbólica e no protagonismo cultural. Neste bojo, a pesquisa colaborativa alcança parâmetros, cujas

diretrizes incidem diretamente sobre esta investigação de maneira a permitir uma maior e melhor compreensão do fenômeno estudado. Neste ponto, a investigação colaborativa abre oportunidades para observação epistemológica que partirá do estudo de como os sujeitos, a partir de manifestações orais constroem conhecimento, na biblioteca “Casa da Leitura”, *locus* de aplicação da pesquisa.

Afora este panorama metodológico, cabe destacar a natureza da abordagem qualitativa junto à pesquisa colaborativa, que na perspectiva de Minayo (2004, p. 21-22) responde a questões muito particulares.

Ela [abordagem qualitativa] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p. 21-22).

Ao aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, o viés qualitativo desta investigação acaba por apresentar um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. Isto porque não se baseia em critérios numéricos. Nesta abordagem, a busca por indivíduos sociais com vinculação mais significativa para o problema a ser investigado é um dos pontos de maior destaque da construção metodológica. Minayo (1992) ainda acrescenta que a interação entre o pesquisador e os atores sociais estudados constitui-se como aspecto fundamental da abordagem qualitativa. Além deste ponto, entendemos que, nesta perspectiva, um fenômeno pode ser compreendido, mais adequadamente, dentro do contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada, ou seja, numa perspectiva que leve em consideração o contexto social, econômico, político e cultural de seus partícipes.

Sobre isto, o capítulo que segue, abordará tais prerrogativas, com objetivo de apresentar o contexto pelo qual esta pesquisa trilhou. Assim, apontaremos os vieses socioculturais do *locus* da pesquisa levando em consideração sua conjuntura estadual, municipal e local.

5.2 A CASA DA LEITURA E SEU CONTEXTO SOCIOCULTURAL E EDUCATIVO

A Casa da Leitura, *locus* do nosso estudo, está inserida dentro de uma conjuntura social não acabada, provisória em sua essência. Deste modo, segue abaixo algumas indicações⁴⁰ sobre o local/região onde a Casa da Leitura está inserida, na cidade de Floriano, Piauí, região Nordeste do Brasil.

a) PIAUÍ, o Estado.

“O Piauí é um nesgão de sertão de gente que não se cansa dos 500 séculos de sua ventura. Do mar veio o João, do sertão o José: dir-se-ia que aquele do “oco do mundo” e este da brenha dos grotões. Um a Oeiras vindo; outro, da Oeiras saído. É assim belo o Piauí, filho do sol do Equador, fecundado nas grotas sertãs que dão de beber ao mar”.

Fonseca Neto (Historiador Piauiense)

Com 251.529 km², e população de 3.194.718 habitantes⁴¹, o Piauí é um dos (09) nove estados do Nordeste brasileiro. Está dividido em (04) quatro mesorregiões e (15) quinze microrregiões, compondo um conjunto de 224 municípios. Suas atividades econômicas dividem-se em: indústria, agricultura e pecuária. Etnicamente, a população estadual é composta por: pardos 63%, brancos 33% e negros 3%. A religião predominante é o catolicismo (90%).

FONTE: Google Imagens

No ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos estados do Brasil, o Piauí encontra-se na 24ª posição, medindo 0,646⁴², condição que implica em um ritmo médio para o desenvolvimento estadual nos quesitos

⁴⁰ Tais indicações representam aspectos pontuais que consideramos importantes para uma prévia visão contextual do *locus* da pesquisa. Isto significa uma descrição introdutória da região e dos seus aspectos socioculturais.

⁴¹ 34% da população piauiense vive na zona rural, sendo, por este motivo, o segundo estado com maior população rural do Brasil (IBGE 2010)

⁴² Dados obtidos pelo Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, indicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) - (http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/piaui).

longevidade, renda e educação. Destes, a longevidade (0,777) é o fator que mais contribui para IDH, seguido da renda (0,635) e, por último, a educação (0,547).

A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade em 2010 foi de 9,1%. Atualmente, o Estado conta com 5.536 escolas; destas, 21% têm bibliotecas e 13% têm salas de leitura⁴³.

A cultura piauiense, desenvolvida inicialmente a partir da penetração de portugueses e índios, fomentou a economia baseada na retirada de couro. O gado era a riqueza representativa deste momento histórico do Estado, o que proporcionou à população uma visão folclórica e um alargamento da diversidade cultural do Piauí. Isto, provavelmente, explica a importância do Bumba-Meu-Boi⁴⁴. Além desta manifestação festiva, outras danças também merecem destaque: cavalo piancó, pagode de amarante, ambas de origem africana, além da tradicional quadrilha de São João. Através do artesanato, o estado vem ganhando destaque nacional e internacional. Isto se deve à produção de utilitários, tais como: rendas, mantas, tapetes, bordado, cerâmica, mobiliário e tecelagem.

Afora este panorama, o Piauí aparece como relevante área de estudos arqueológicos. Vestígios e artes rupestres estudados por arqueólogos de várias partes do mundo datam de 12.000 a.C. Representam uma arte narrativa, lúdica, que gira em torno de temas cotidianos ou de cerimônias e ritos. No Parque Nacional da Serra da Capivara, localizado no município piauiense de São Raimundo Nonato, encontramos as mais significativas manifestações do homem pré-histórico.

---

⁴³ Censo do QEduc do Piauí (http://www.qeduc.org.br/estado/118-piaui/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=)

⁴⁴ O Bumba-meu-boi, antes de ser uma dança, é uma representação dramática, é uma farsa. Seu enredo expressa toda uma realidade socioeconômica. Seu conteúdo musical, rítmico, coreográfico e indumentário constitui a marca do encontro de culturas diversas. O Bumba-meu-boi conta a história da Catirina, mulher do Chico Vaqueiro, que, estando grávida, desejou comer a língua do boi mais bonito da fazenda. Catirina induz o marido a matar o boi. Chico chega e ferir ou a matar o boi. A notícia se espalha e o fazendeiro, dono do boi, procura o autor do crime. Chico é acusado. Vários doutores são chamados para curar o boi. O drama conta com julgamento e perdão, e termina com festa e danças, comemorando a cura do boi.

b) FLORIANO, a cidade.

Perto da região da Serra da Capivara, citada anteriormente, e cerca de 300 km ao norte, encontra-se Floriano, cidade onde a pesquisa foi realizada. A região está situada na Zona Fisiográfica do Médio Parnaíba, à margem direita desse mesmo Rio, em frente à cidade de Barão de Grajaú, Maranhão. Floriano, conhecida como a “Princesinha do Sul”, fica a 253 km da capital do Estado do Piauí, Teresina.

Historicamente, a cidade foi fundada pelo agrônomo Francisco Parentes, que ali inaugurou a primeira escola de agronomia das Américas. Essa instituição se destinava à educação de filhos dos escravos (ambos os gêneros), órfãos e libertos pela Lei de 28 de setembro de 1871. Em 1897, o pequeno povoado, que se chamava Colônia Rural de São Pedro de Alcântara, foi elevado à categoria de cidade, com o nome atual, em homenagem ao marechal Floriano Peixoto. A valorização da borracha de maniçoba, a chegada de árabes que enveredaram pelo comércio e a navegação fluvial também contribuíram significativamente para o desenvolvimento da cidade. Hoje, o comércio desenvolvido pela imigração árabe é a principal atividade econômica da cidade, fazendo do município a 3ª região fiscal do Piauí com mais arrecadação de tributos, sendo seu IDH de 0,700, pouco acima da média do estado.

Hoje, Floriano é o 5º município mais populoso do Estado, com 57.690 pessoas, e orgulha-se de ter o segundo maior teatro a céu aberto do nordeste – a Cidade Cenográfica, palco da “Paixão de Cristo”. É portão de entrada para o sul e sudeste do Piauí e consolidou-se como polo educacional do sul deste estado e do Maranhão. Exerce influência sobre quase trinta municípios maranhenses e piauienses. No entanto, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, em 2010, era de 12,3%. Este número é superior à taxa do Brasil, que é de 8,3%, e reflete uma significativa deficiência educacional do município, assim como a escassez de políticas públicas para resolver este problema, que não é apenas educacional, mas social e até mesmo antropológico.

FONTE: Google Imagens

c) IFPI: a escola

Situado na Rua Francisco Urquiza Machado, nº 462, Bairro Campo Velho, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Floriano (IFPI), está instalado em uma área periférica da cidade, cuja autorização para funcionamento veio do então Ministro da Educação e do Desporto, Murílio de Avellar Hingel, através da Portaria nº 934 de 16 de junho de 1994, sendo inaugurado, oficialmente, em 16 de agosto de 1994.

Fonte: Google imagens

O Campus é uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, instituída pela Lei 11.892 de 2008. Abaixo o mapa da Rede em todo o país.

FIGURA 1 – Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Fonte: Google imagens

Com 23 anos de atuação, o campus trouxe expressiva mudança para a cidade e região, na área educacional. Os cursos oferecidos abriram um importante caminho para que jovens e adultos pudessem ter acesso a uma educação de melhor qualidade no centro-sul do Estado. O acesso ao conjunto educacional, pós instalação do *campus*, fechou um gargalo de desigualdade de oportunidades para inúmeros jovens, que tinham como única alternativa o deslocamento para capital ou para outros Estados, a fim de ingressarem no ensino de nível médio e superior com a qualidade oferecida pela instituição.

Hoje, o IFPI-Floriano oferece cursos que vão desde o ensino médio até pós-graduações. Os cursos oferecidos são:

- ✓ **Técnicos integrados e subsequentes ao médio**, nas áreas: Edificações, Eletromecânica, Informática e Meio Ambiente;
- ✓ **Superior**: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Matemática;
- ✓ **Pós-Graduação (*Lato Sensu*)**: Especialização em Matemática; Especialização em Desenvolvimento para Web; Especialização em Desporto Escolar e Desempenho Humano;
- ✓ **Pós-Graduação (*Stricto Sensu*)**: Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT).

Além deste panorama que aponta para educação formal, o IFPI ainda desenvolve projetos de cunho social, educacional e ambiental junto à comunidade. Eles são:

- ✓ **Adote uma Árvore**: teve início em 2005, com o plantio de 133 mudas de diferentes espécies nativas e frutíferas. Cinco anos depois, chega-se à marca de 500 mudas plantadas, dentre elas mangueira, caju, oiti, ipê-rosa, ipê-amarelo, acerola, ata, limão, ingá, jamelão e outras. A segunda fase do projeto foi levá-lo para fora do Campus, ou seja, o “Projeto Adote Uma Árvore”, agora está sendo levado para residências, ruas, praças e escolas da cidade de Florianópolis por alunos, servidores e pela comunidade;
- ✓ **Casa da Leitura**: projeto de incentivo à leitura e ao acesso à informação, do qual falaremos mais especificamente na alínea que segue;
- ✓ **Projeto de Geração Fotovoltaica**: com objetivo de atender ao quesito de responsabilidade ambiental do Campus, foi implantado em junho/2016 o primeiro sistema de minigeração de energia solar do Estado, cujos resultados apontam para a redução, em 07 (sete) meses, de quase 110 toneladas de gás carbônico na atmosfera, e

produção de 160.000 KWh de energia elétrica, que corresponde a cerca de 38% do consumo de energia elétrica na Instituição.

d) CASA DA LEITURA: *locus* da pesquisa

A Casa da Leitura foi erguida em 2008. É uma das duas bibliotecas da instituição⁴⁵ e local específico do desenvolvimento desta pesquisa. O esforço em construir um espaço voltado para leitura e, sobretudo, para construção de conhecimento, veio a partir de uma pesquisa feita com 138 alunos do campus, cujo resultado sinalizou para uma preocupante realidade daquele momento. A pesquisa alertava que praticamente 60% dos alunos não liam livros de literatura, e somente 12% estavam acima de média *per capita* de leitura voluntária existente no Brasil, que na época era de 1,3 livro ao ano.

Fonte: Google imagens

De acordo com Santiago e Brito (2009), a construção da Casa da Leitura foi iniciada no mês de maio e concluída no mês de novembro do ano de 2008. Para isto, foi escolhido um terreno localizado numa área dentro do próprio Campus. Os projetos arquitetônico, estrutural, elétrico, de climatização e outros foram desenvolvidos por alunos, estagiários e docentes dos Cursos Técnicos em Edificações e Eletromecânica. Todos os materiais utilizados na construção da casa foram doados por pessoas da comunidade, empresas (a exemplo do IBAMA, que doou parte da madeira para a construção da casa), servidores e alunos, incluindo areia, pedra, cimento, piso de alta resistência, móveis e outros. O custo estimado com a construção da Casa da Leitura, incluindo o acervo bibliográfico, foi de R\$ 80.000,00 (oitenta

⁴⁵

A outra biblioteca tem o acervo voltado para os currículos dos cursos, contempla especificamente a grade bibliográfica informada ao MEC. Na biblioteca “Casa da Leitura” o acervo é composto por obras diversas. Com maior parte indicada por aqueles que fazem uso do acervo e do espaço. Além deste diferencial, a Casa da Leitura oferece uma estrutura diferenciada, com locais para discussões, mobiliário colorido e layout que afasta a perspectiva de confinamento, ainda presente nas arquiteturas das bibliotecas.

mil reais), recurso conseguido de forma voluntária. Somente as telhas, parte do cimento, vidros das portas e janelas, e os aparelhos de ar-condicionado, foram adquiridos com recursos orçamentários do próprio Campus, o equivalente a 10% do custo total.

Paralelamente, foram realizados pedidos de doações de livros à comunidade⁴⁶, por meio das rádios e televisão da cidade, no intuito de ampliar o acervo bibliográfico da Casa da Leitura. Na semana de inauguração da Casa, foi realizada a I Semana da Leitura do *Campus Floriano*. Este evento contou com a participação de dois importantes autores piauienses: Assis Brasil e Cineas Santos. O evento, cuja programação contou com palestras e apresentações artísticas, permitiu que a comunidade e a escola refletissem e discutissem o tema “leitura”. A Casa da Leitura foi inaugurada com cerca de 1.200 títulos, incluindo folhetos de literatura de cordel.

Os projetos iniciais da Casa foram:

- ✓ Projeto “Leitura Não Tem Idade”, coordenado pela Professora Maria de Fátima Morais Brandão. Trata-se de uma estratégia de ação que promoveu e integrou escola e comunidade. Este projeto visou o incentivo do ato de ler junto a alunos do 2º ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, bem como a promoção de momentos de interação, por meio de práticas de leitura entre alunos do *Campus Floriano* e de idosos participantes da API (Assistência à Pessoa Idosa - Prefeitura Municipal de Floriano). Esse projeto teve como atividades: momento do conto; momentos de interações, após a leitura de textos lidos, por meio de perguntas sobre a história lida; narrativas dos idosos escritas pelos alunos; dramatizações;
- ✓ Projeto “Cordel na Casa da Leitura”, coordenado pela Professora Luciana Franco de Oliveira Neiva. Este projeto tinha como objetivos: difundir a história da literatura de cordel no Brasil; levar o aluno a ler; trabalhar a reescrita do cordel em outros gêneros; proporcionar ao aluno a possibilidade de produzir cordéis. As principais atividades desenvolvidas foram: apresentação do que é um cordel e como se faz; ciranda de leitura de cordéis na Casa da Leitura; conto oral de cada aluno sobre a história lida; reprodução do texto lido em outro gênero; produção de cordéis pelos alunos; e exposição cultural na Casa da Leitura pela dramatização de uma história escolhida por eles.

⁴⁶

Foram doados 700 títulos em livros.

O fato de ter sido construída de forma colaborativa, com a ajuda de professores, alunos, servidores e pessoas da comunidade, permitiu que a Casa da Leitura gerasse um sentimento coletivo de orgulho, satisfação e pertencimento. Identificar-se com o local e sentir-se parte dele é sobremaneira importante para o despertar de interesses sociais e culturais. A crença subjetiva, gerada pelo sentimento de pertencer ao local, contribuiu para o entendimento do sentido da coletividade, do “con-junto”, da importância da preservação, do cuidado com a “Casa”, como também serviu como formação identitária, com consciência participativa permanentemente renovada.

Entendendo a importância do “pertencer ao local”, a Casa da Leitura, através de ações sociais e educacionais⁴⁷, vem buscando aproximar crianças, jovens e adultos da leitura, de modo que estes possam, ao longo de suas caminhadas e experiências literárias, obter um posicionamento mais crítico e participativo frente à realidade que os cerca.

Com o agendamento de visitas em grupos⁴⁸, a Casa da Leitura abre espaço para que escolas públicas e privadas experienciem o ler, o compartilhar e o dialogar em um local de acolhimento do saber e do conhecer dos sujeitos ali inseridos.

Estruturalmente, a Casa da Leitura conta com espaço de 84 m². O acervo, de aproximadamente 2.300 títulos e 3.000 exemplares, é composto de obras diversas, com enfoque especial nas obras literárias⁴⁹. O SIABI, sistema automatizado da biblioteca, informa que já estão cadastrados, até o momento, 2.481 usuários, que juntos geraram, entre 28 de março de 2016 à 28 de março de 2017, um total de 2.619 empréstimos e 1.640 renovações de obras. Este número aponta para uma tendência cada vez mais expressiva quanto à formação e consolidação de leitores neste dispositivo. Isto porque os dados obtidos em um período de três meses de funcionamento da Casa mostraram que houve empréstimo de livros para 184 alunos, o que representou, em 2008, uma frequência de 20% dos alunos matriculados no *Campus*. Vale ressaltar que neste percentual não estavam inclusos alunos que frequentavam a Casa da Leitura para realizar uma leitura *in loco*. Antes, quando os alunos não tinham acesso aos livros, somente 5% do público leitor frequentava a biblioteca da escola (SANTIAGO; BRITO, 2009).

---

⁴⁷ A Casa da Leitura está enquadrada no projeto IFPI Itinerante, levando acervo para escolas públicas da região. Além disso, o espaço é palco para projetos, como: “Conversando sobre sexualidade”, desenvolvido pelo setor de Psicologia, assim como extensão para aulas sobre literatura.

⁴⁸ O agendamento de vistas em grupo é importante porque viabiliza uma prévia montagem da programação, de forma a atender as especificidades do público, seja ele adulto, jovem ou infantil.

⁴⁹ Esta preferência se deu pelo entendimento de que as obras de cunho acadêmico, cujos conteúdos fossem mais especificamente didáticos, científicos, voltados à formação profissional e às necessidades curriculares imediatas dos cursos, ficassem na Biblioteca Central, sendo as de cunho literário direcionadas à Casa da Leitura.

Desta forma, o entendimento acerca da Casa da Leitura nos permite corroborar com a seguinte assertiva apontada por Santiago e Brito (2009), que, na época, participaram efetivamente de todo processo de idealização, construção e efetivação do espaço.

a Casa da Leitura do Campus Florianópolis / IFPI cumpre rigorosamente o papel de um genuíno centro de reflexão democrático: desde a sua concepção até a sua construção e utilização, o esforço empregado foi, e continua sendo, voluntário e interdisciplinar [...]. Considerando que as leituras são múltiplas, o seu acesso, por sua vez, não poderia ser diferente. Por isso, a Casa da Leitura contempla atividades diversas de acesso aos livros e à leitura. É uma maneira também de oferecer possibilidades várias para as pessoas oriundas de realidades muitas vezes completamente distintas. Ao integrar e mobilizar esses seres para discutir temas comuns, presentes, em forma de um registro das experiências humanas, nos livros de literatura, a escola possibilita uma experiência verdadeiramente democrática, baseada no respeito e no aprendizado com a experiência de mundo do outro, a partir de suas próprias vivências e da leitura que faz da realidade que o cerca (SANTIAGO; BRITO, 2009, p. 2 e 7)

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O grupo observado foi composto por crianças de 08 a 09 anos (grupo formado por 17 crianças), matriculadas na Escola Municipal Marcos dos Santos Parente, situada na BR 343, Bairro Meladão, Floriano (PI). A escola oferece, como etapas da educação, o ensino fundamental em meio período, funcionando nos horários: manhã e tarde. Não possui biblioteca, sala de leitura e nem laboratórios. Conta com três salas de aula e atende a 72 crianças, divididas entre o 2º, 3º e 4º anos.

Segundo a professora da turma, as crianças deste grupo vêm de famílias cujo poder aquisitivo é visivelmente baixo. 30% delas vivem sob os cuidados dos avós ou outros responsáveis. Isto significa que muitas delas não estão inseridas em um modelo nuclear de família, sendo que boa parte dos responsáveis por estas crianças apresentam nível significativo de analfabetismo. Quanto ao aproveitamento educacional do grupo, quase metade passou pelo processo de repetência.

A escolha pela Escola Municipal Marcos dos Santos Parente se deu, inicialmente, pelos seguintes motivos:

- Proximidade com o Campus do IFPI⁵⁰, local onde funciona a Casa da Leitura – cerca de 1,5 km. Este é um ponto facilitador para o retorno espontâneo destas crianças à Casa da Leitura, mesmo depois da pesquisa;
- A existência de uma relação de cooperação entre a Casa da Leitura e a escola, principalmente com ações de incentivo à leitura, implementadas em anos anteriores;
- O comprometimento da Casa da Leitura com a comunidade do seu entorno, em especial, com ações que viabilizem o acesso ao espaço cultural da biblioteca. Isto porque entendemos que muitas destas crianças não têm, em suas escolas, espaços que contemplem a leitura, a ludicidade e a construção do conhecimento numa perspectiva mútua;
- Entendemos que a oralidade tem um papel importante para estas crianças. Apesar de estarem no 2º ano do ensino fundamental, elas ainda não estão plenamente alfabetizadas e têm no oral um meio significativo de trocas. Este pressuposto é de

---

⁵⁰ A escolha específica pela Casa da Leitura (IFPI) como *locus* de pesquisa foi feita por questão de familiaridade e aproximação profissional. Sou bibliotecária do campus e já desenvolvo atividades na Casa da Leitura, desde 2010. Contudo, este é o primeiro momento em que as atividades desenvolvidas foram observadas sob prisma científico.

fundamental importância para as reflexões e objetivos desta pesquisa. Do grupo, somente 03 (três) crianças conseguiam ler de maneira mais efetiva. As outras 14 crianças estavam divididas entre as que liam com muita dificuldade, e as que não liam.

Refletir sobre estas questões é especialmente importante para uma compreensão não estereotipada deste grupo e das situações investigadas durante o processo de observação desta pesquisa. Isto porque 80% das situações propostas ao grupo foram de natureza oral, sendo este aspecto essencial para o eixo central desta investigação que pretende observar potencialidades da oralidade nos processos de construção de conhecimento, considerado ambiente que utiliza diversos suportes semióticos (a Casa da Leitura do IFPI, *campus* Floriano).

O segundo eixo colaborativo para esta investigação foi formado por profissionais de diversas áreas. O grupo foi formado por:

- ✓ Enfermeira do Campus;
- ✓ Médica do Campus;
- ✓ Alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí;
- ✓ Professora do Campus especializada em Meio Ambiente;
- ✓ Assistente social do Campus;
- ✓ Sargento da Polícia Militar;

De acordo com o Manifesto sobre bibliotecas públicas (IFLA/UNESCO, 1994), a visão de cooperação na biblioteca deve abranger, por exemplo, grupos de utilizadores e outros profissionais a nível local, regional, nacional e internacional. Isto significa que, ao formar um quadro multicolaborativo de profissionais junto ao projeto, a visão de conhecimento pôde ser ampliada e, conseqüentemente, as manifestações orais tornaram-se mais significativas para os profissionais em questão.

5.4 PROCEDIMENTOS E ETAPAS DA PESQUISA

Com participação da pesquisadora e do grupo de colaboradores, foram realizados encontros semanais com as crianças na Casa de Leitura. Estes encontros ocorreram todas as sextas⁵¹, de 8h – 09h30min, no período de 29 de abril de 2016 - 08 de julho de 2016 (finalização do semestre na escola). O deslocamento das crianças (Escola – Casa da Leitura e Casa da Leitura – escola) foi feito por meio do ônibus do IFPI, cedido para as atividades desta pesquisa.

Abaixo está a descrição das atividades prévias à investigação, feitas na escola e na Casa da Leitura, assim como o quadro simplificado das ações de pesquisa.

A visita prévia à escola teve como objetivo:

- ✓ Apresentar a proposta de pesquisa, e convidar a escola para participar;
- ✓ Conhecer a estrutura da escola. Isto incluiu os aspectos físicos e de pessoal;
- ✓ Colher informações sobre o grupo de crianças. Tais informações foram dadas pela professora da turma e pela Diretora da escola.

Ao mesmo tempo, apresentamos a proposta ao Diretor do Campus e solicitamos a autorização de uso do espaço da Casa para a efetivação da pesquisa. Além disto, pedimos o serviço de transporte para o deslocamento das crianças.

No período posterior à apresentação e solicitações formais de autorização para a realização da pesquisa com os alunos, preparamos materiais para efetivação das rodas de leitura e rodas de história, assim como para o momento de acolhimento das crianças. Neste intervalo buscamos colaboração de pessoal junto à escola e a outros órgãos do município.

QUADRO 3: Cronograma de investigação

DIAS/2016	ATIVIDADE
07 de março	Visita à escola - conversa com a professora
22 de março	Visita à escola – conversa com Diretora e professora
29 de março	Visita ao IFPI e Casa da Leitura – Conversa com Diretor do Campus e possíveis colaboradores
18 de abril	Visita à sala de aula e conversa com o grupo de crianças
29 de abril	Dia do acolhimento/recepção das crianças na Casa da Leitura
06 de maio	1ª Roda de Leitura Continua...

⁵¹ No cronograma da escola, a sexta-feira seria destinada a atividades de Leitura. Desta forma, a professora da turma, juntamente com a Diretora, acharam conveniente atrelar este dia à proposta da pesquisa.

13 de maio	2ª Roda de Leitura
20 de maio	3ª Roda de Leitura
03 de junho	4ª Roda de Leitura
17 de junho	5ª Roda de Leitura
24 de junho	1ª Roda de História
01 de julho	2ª Roda de Histórias
08 de julho	Rodas de Memórias

Seguindo os pressupostos apontados por Minayo (1992), a coleta e análise dos dados da pesquisa fundamentou-se, especialmente, na observação feita ao longo do transcurso das Rodas que seguiram os seguintes movimentos:

- ✓ O passo introdutório correspondeu ao primeiro momento interpretativo da pesquisa. Este teve relação direta com os aspectos referentes a conjuntura socioeconômica e política do qual fez parte o grupo social estudado. Foi a fase exploratória da pesquisa correspondente às entrevistas feitas com a Diretora da escola e a professora da turma. Sobre o caráter exploratório da pesquisa Gil (2008) faz as seguintes inferências:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. [...] O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 2008, p. 27).

- ✓ O segundo nível de interpretação baseou-se no encontro que realizamos com os fatos surgidos na investigação. Esse nível é, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada da análise. As comunicações individuais, as observações de condutas e costumes, a análise das instituições foram os aspectos considerados nesse nível de interpretação;
- ✓ O terceiro passo foi a operacionalização, dividida da seguinte forma: (a) Ordenação dos dados: neste momento, mapeamos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui, foram envolvidos, por exemplo, transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação participante⁵². (b) Classificação dos Dados: nesta fase elaboramos as categorias específicas, de forma a ordenar os

⁵² Observação participante é “o processo no qual o investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo” (MAY, 2001, p. 177)

conjuntos das informações presentes na comunicação. Tais conjuntos seguiram a lógica dos encontros: acolhimento, rodas de leituras, rodas de histórias e rodas de memórias. (c) Análise final: procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da investigação com base em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

Neste contexto, de abordagem qualitativa, cabe destacar a compreensão especial dada à categoria da observação, no âmbito desta pesquisa. De acordo com Poupart *et al* (2008), a observação dos fenômenos, qualquer que seja a sua natureza, constitui o núcleo de todo procedimento científico (qualitativo ou não), firmando-se, a partir de então, como uma condição primeira da construção do saber nas ciências sociais.

A observação, nesta tessitura investigativa, teve como cerne não apenas a descrição dos fatos, mas, sobretudo a interpretação e consequente ressignificação dos mesmos numa perspectiva cuja alteridade emergiu como elemento de equilíbrio da atividade humana, em suas radiações na prática política, social e científica. A abordagem da observação, neste sentido, teve como propósito apreender as significações imbricadas nas vozes dos atores sociais, em consonância com seus atos, ações, gestos e atitudes. Aqui, é o sentido que constituiu o processo de sondagem e de uma descrição. Tratou-se de (res)significar/interpretar mais do que de explicar. A este respeito, Freitas (2002) menciona que a observação é o encontro de vozes, e entendemos que, com as vozes dos sujeitos, vêm suas crenças, suas ideologias, seus medos e tudo que os constituem como indivíduos sociais.

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social (FREITAS, 2002, p. 28)

Bakhtin (1997) traz, em sua abordagem sócio construtivista, a visão integrada do homem ao seu contexto sócio. Para o autor, é indissociável do homem sua vida, sua luta e toda sua ação física. Isto implica pensarmos a observação, enquanto prática científica, como ato interpretativo da ação do homem.

O estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo. Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta. Quando estudamos o homem, buscamos e

encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação (BAKHTIN, 1997, p. 341).

Contudo, há que se refletir no aspecto cognoscitivo da interpretação/ressignificação, como resultado da ação observadora do pesquisador. Este é, possivelmente, o embate que rondou e que ronda a observação como abordagem científica. Sobre isto, Bakhtin (1997) traz o seguinte questionamento: “Até que ponto é possível descobrir e comentar o sentido?”. O autor aponta que o sentido não é solúvel no conceito, no entanto, a explicação das estruturas simbólicas, ao entranhar-se na infinidade dos sentidos simbólicos, pode, de maneira relativa, dar significados às ações humanas. “Cumpre reconhecer que a simbologia não é uma forma não-científica do conhecimento, mas uma forma científica-diferente do conhecimento, dotada de suas próprias leis internas e de seus critérios de exatidão” (BAKHTIN, 1997, p. 402).

Nas ciências humanas e sociais, o encontro do sujeito com seu objeto de estudo se dá sob uma perspectiva dialógica, diferente, assim, da abordagem de observação das ciências exatas, cuja contemplação é permeada por uma postura monológica frente ao que se observa. A este respeito, Freitas (2002) faz uma inferência esclarecedora sobre a observação, que corrobora, sobremaneira, com a visão desta pesquisa em relação a abordagem de observação.

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto, mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação (FREITAS, 2002, p. 24).

A perspectiva de interação é mais bem apreendida quando nos reportamos a Vygotsky (1991), cuja defesa está em considerar que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas, e a pesquisa é, na realidade, uma relação entre os sujeitos envolvidos, cujo processo de mediação funciona como mola promotora de desenvolvimento. Para Freitas (2002), isto significa que produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento.

Partindo destes pressupostos, que de maneira significativa deram suporte teórico aos procedimentos metodológicos desta pesquisa, cabe detalhar os pontos de observação da investigação cujas implicações serão detalhadas nos capítulos que seguem.

As observações buscaram compreender os seguintes pontos:

- Qual o lugar da oralidade em um dispositivo com diferentes linguagens (escrita, audiovisual, digital, eletrônica)?
- Como a oralidade é concebida e praticada no dispositivo a ser estudado? Qual a ordem informacional que ali prevalece, do ponto de vista das linguagens (oral, escrita, audiovisual etc.).
- As crianças sentem-se à vontade para se expressarem oralmente? O dispositivo acolhe ou não a oralidade?
- Quais códigos as crianças têm maior domínio?
- Como as interações são recebidas no dispositivo?
- O que está para além da oralidade, quando se utiliza a contação de histórias?
- Como as interações orais criam vínculos, trocas, negociações e ações?
- De que forma os diálogos são vinculados aos conteúdos existentes na biblioteca?
- Como é tratado o silêncio, no espaço do dispositivo?
- Qual o papel da oralidade nos processos de construção do conhecimento no dispositivo?

As categorizações situacionais escolhidas tiveram por objetivo compreender como os sujeitos entendem (Rodas de Leitura), criam (Rodas de Histórias) e ressignificam (Rodas de Memória) as informações articuladas no quadro intencional desta pesquisa, para a construção de conhecimento no contexto oral e de escrita. De maneira mais específica, as propostas e os objetivos de cada roda e da acolhida às crianças foram:

- **Recepção/acolhimento das crianças:** momento de conhecer o espaço, os serviços e as possibilidades de interação na Casa da Leitura.
OBJETIVO: aproximar as crianças do dispositivo informacional por meio de interações orais articuladas a outras formas de comunicação, de modo a possibilitar um sentimento de pertencimento no *locus* da pesquisa.
- **Rodas de leituras:** foram selecionadas e realizadas ações como: contação de histórias, leituras dramatizadas e compartilhadas, reconto, reescrita de histórias, relato de

identificação com personagens das histórias, dentre outras. Para tornar os momentos mais sistematizados, optamos por usar abordagens temáticas em cada roda de leitura, usando para isto livros, vídeos e outros recursos que tivessem relação com o tema escolhido⁵³. Os temas foram: dengue, *Chikungunya e Zika Vírus*; Meio ambiente; Fábulas - valores éticos; Educação alimentar e Violência. Estes temas foram mediados, a partir da leitura de livros, folhetos, revistas e outros suportes de informação.

OBJETIVO: investigar a relação entre a informação escrita e a oralidade para construção do conhecimento no espaço da biblioteca.

- **Rodas de histórias:** por se tratar de ação emblemática da tradição oral, o conto e reconto foram investigados aqui a partir de uma perspectiva espontânea. No contexto das rodas de histórias, foram propostos contos de histórias pelas crianças, de maneira livre. Algumas das histórias foram criadas por elas, baseadas em histórias já ouvidas anteriormente; algumas crianças contaram histórias das férias, das suas ruas, histórias de medo e de aventuras vivenciadas ou não por elas.

OBJETIVO: momento mediado de forma a tornar possíveis trocas, diálogos e vivências destas crianças. A análise das observações foi feita com o objetivo de compreender como a oralidade pode interferir no processo de construção do conhecimento e das possíveis trocas dialógicas no espaço biblioteconômico;

- **Rodas de memórias:** este momento foi direcionado para o final das atividades. As crianças puderam lembrar e narrar os momentos mais marcantes que viveram durante todas as Rodas.

OBJETIVO: as crianças puderam narrar os fatos que ficaram na memória. Isto evidenciou o que as marcou e o que as tocou ao longo dos encontros. Momento emblemático para avaliar e observar se houve construção de vínculos, de que natureza, que relações foram construídas com utilização de múltiplas linguagens, assim como avaliar qual o papel da biblioteca para a construção do conhecimento.

As situações de oralidade/escrita foram organizadas com objetivo de sistematizar o processo de investigação. Os encontros foram intitulados de “rodas” para sinalizar a ideia de

⁵³ A escolha dos temas foi feita levando em consideração as demandas socioculturais das crianças. Estas demandas foram sinalizadas pela Diretora da escola e pela professora da turma. A visita a sala de aula, também foi fundamental para tornar a seleção mais significativa no processo da pesquisa.

movimento constante, de conversas entreolhadas e de trocas. As temáticas abordadas serviram de ponto de partida para análise das construções que ali ocorreram, pois as construções orais eram, sobremaneira, o que mais interessava à pesquisa. Elas ocorreram de maneira semiestruturadas, dando mais fluidez às conversas, diálogos e embates que ali ocorreram.

As manifestações orais ocorreram de modo a dar vida às rodas, enquanto as manifestações da escrita registravam os “movimentos” e tudo que, de certa forma, tocava cada criança. Para tanto, ao final de cada encontro (Rodas), as crianças podiam escrever e/ou desenhar algo sobre as temáticas propostas. Toda a produção era guardada em pastas individuais, intituladas *Mnemosine*⁵⁴, cujo conteúdo seria, posteriormente, rememorado nas Rodas de Memória.

---

⁵⁴ Deusa que personificava a memória. Seria responsável pela preservação das lembranças frente aos perigos da infinitude e do esquecimento.

6 A DINÂMICA DO ACOLHIMENTO

Não Sei
Cora Coralina

*Não sei...
se a vida é curta
ou longa para nós.*

*Mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.*

*Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que acaricia,
desejo que sacia,
amor que promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.*

*É o que faz com que ela
não seja nem curta,
nem longa demais,
mas que seja intensa,
verdadeira,
pura enquanto durar.*

Em seu poema “*Não sei*”, a poetisa Cora Coralina nos apresenta a ideia mais próxima do sentido de “acolhimento” apreendido neste trabalho. A perspectiva sobre a ação de acolher é aqui compreendida como ato de “trazer para dentro”, “dar liberdade”, “acolhida”, de proporcionar “abrigo”. Neste sentido, o acolhimento é uma atitude que desconhece preconceitos e transcende o entendimento base ligado à simples recepção ou ao receber bem alguém.

Na biblioteca, o acolhimento inicia-se concretamente já no contato inicial que se estabelece entre a instituição (estrutura física, equipamentos, pessoal e acervo) e o público que a busca - e isso para não fazermos referências a situações prévias, informações, comunicações, representações que circulam e antecedem a experiência concreta do(s)

primeiros(s) contato(s) direto(s). A chegada a um ambiente novo, desconhecido é, indiscutivelmente, momento em que laços podem se estabelecer ou não. Em função disso, Diament (1997) aponta o acolhimento como primeiro componente da biblioteca, cuja tessitura está em oportunizar o relacionamento humano. Para a autora, a recepção é o momento em que a imagem da biblioteca é reproduzida, daí a importância de pensar o acolhimento como meio de familiarizar e aproximar o sujeito ao dispositivo e vice-versa. “*c’est à travers l’organisation de l’accueil que se forge l’identité de la bibliothèque face à d’autres offres culturelles*” (DIAMENT, 1997, p. 24)⁵⁵.

Na pesquisa, a ação do acolhimento inicial, quando as crianças chegavam à Casa da Leitura, teve como principal objetivo apresentar o espaço da biblioteca, a partir de uma perspectiva proximal. Isto é, a partir de uma concepção de “lugar”, de “casa”, visto que a própria nomenclatura – Casa da Leitura – abre a possibilidade de pensá-la sob a perspectiva do aconchego, de proximidade e, sobretudo, de familiaridade.

a casa é o termo mais carregado de ressonância afetiva, mais capaz de desencadear tantas lembranças, tantos sonhos [...] A imagem da casa, alegre ou não, nos acompanha ao longo de nossa vida. Esse arquétipo ligado a nossa segurança, amores, posses, status social, está inscrito mais profundamente em nós, até na nossa parte primitiva e animal, como a concha para o caracol. (GRUBITS, 2003, p. 100)

Augé (1994), em seu livro “*Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*”, nos apresenta o conceito de “lugar”, sob uma ótica antropológica, ou seja, como espaço identitário, relacional e histórico. Por outro lado, aponta para o que ele chama de “não-lugares”, onde a circulação ininterrupta, constante e permanente faz com que a noção de pertencimento se perca diante da profunda codificação destes espaços construídos, do qual ninguém faz, verdadeiramente, parte.

Neste contexto, cabe destacar a busca por um sentido de biblioteca que se aproxime deste “lugar” de construções e de vivências. Vale lembrar, aqui, que a Casa da Leitura organizou-se, desde sua instalação, nessa direção, para ser um espaço acolhedor, onde leitura e conversas pudessem ser vivenciadas tendo como objetivo, intencional ou não, a construção de conhecimento.

Este entendimento nos remete à perspectiva de Diament (1997) quando aponta o espaço da recepção na biblioteca como *locus* de transição, que liga o exterior - lugar de onde o usuário veio, e o interior da biblioteca, com todas as suas peculiaridades: iluminação, sons,

⁵⁵ “É através da organização da recepção que a identidade da biblioteca é constituída diante de outras ofertas culturais” (DIAMENT, 1997, p. 24)

revestimentos, mobiliários, estações de trabalho e os demais serviços. O contato inicial é, de acordo com Diamant (1997), o eixo norteador para a criação de *links*, assim como ação mediadora, cuja intencionalidade inclui relacionamento humano, trabalho da biblioteca sobre os documentos e a postura profissional.

Durante o processo investigativo, o acolhimento foi o primeiro passo para a efetiva aproximação entre as crianças e o espaço da Casa da Leitura. O grupo, formado por 11 crianças⁵⁶, nunca havia tido a experiência de ter entrado em espaço bibliotecário. Na escola, não há biblioteca, nem sala de leitura, apenas um “cantinho” com alguns livros, localizado na própria sala de aula. Este cenário reflete o que foi percebido pelo Instituto Pró-livro (2016), em Retratos da Leitura no Brasil – 66% dos brasileiros não frequentam bibliotecas. Contudo, ao serem indagadas sobre o conceito de biblioteca algumas respostas surgiram:

“É um lugar que tem um bocado de livros”
“É um lugar que tem histórias”
“Lugar que é bom pra ler”
“Local de silêncio”

A percepção do grupo sobre biblioteca sinalizou para a ideia que a associa, quase que unicamente, ao livro e à leitura e, por consequência, ao silêncio. Isto abre espaço para refletirmos sobre o afastamento da oralidade neste espaço, marcado pela cultura letrada e, especialmente, como os indivíduos não conseguem associar biblioteca às trocas orais na busca por construção de conhecimento. Sobre isto, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016) aponta que 71% dos brasileiros percebem a biblioteca como lugar para pesquisa e estudos, somente 14% a associam ao lazer, ou seja, outras associações ao espaço ainda apresentam baixos percentuais.

Ao serem indagadas se estávamos agindo certo, ao conversarmos ali na biblioteca, as crianças permaneceram em silêncio por alguns instantes. A confusão entre conversar e se manter em silêncio no espaço da biblioteca, gerou uma espécie de conflito associativo – como dialogar em um espaço de silêncio?

Na pesquisa, um dos pontos observados foi, exatamente, a forma como as crianças encaravam aquele espaço. Para tanto, levou-se em consideração posturas, gestos e as falas que ocorriam fora e dentro da Casa da Leitura. A expectativa por conhecer a biblioteca já era evidente desde o dia em as crianças foram visitadas na escola. De acordo com a professora, a ansiedade pelas “sextas-feiras” era fortemente percebida.

“Tia, que dia iremos à biblioteca?”
“Quando que aquela moça vem nos buscar?”

⁵⁶

Neste dia só vieram 11 crianças. No entanto o grupo era formado por 17 crianças.

Dentro da Casa da Leitura, a satisfação, curiosidade e o acolhimento sentidos pelas crianças geraram sensação de pertencimento - “*Eu queria morar aqui!*”, diziam as crianças, em vários momentos.

Outros pontos também fizeram parte da dinâmica de recepção/acolhimento. Eles foram fundamentais para a compreensão do perfil daquele grupo e para a implementação de intervenções que fizessem movimentar as “rodas” propostas para a pesquisa. Os pontos foram: conhecendo a história da biblioteca e do livro; combinados sobre escutar e falar; mapeamento do perfil de leitores e não leitores no grupo e leitura de imagens.

- a) Conhecendo a história da biblioteca e do livro: o primeiro passo para a apropriação do espaço foi conhecer sua história. Por isso, as histórias da biblioteca, do livro e da Casa da Leitura foram apresentadas, em forma de conto. As crianças puderam perceber como a biblioteca foi mudando ao longo do tempo e como a informação e o conhecimento foram registrados em seus mais variados suportes. Algumas falas sobre este momento refletiram o que as crianças pensavam a respeito desta dinâmica e como fizeram associação com fatos já vistos ou vivenciados por elas:

“*Eu teria medo de entrar nesta biblioteca*” – sobre as bibliotecas medievais.

“*Já vi este pergaminho em desenhos animados*” – referindo-se ao suporte de escrita da Idade Média.

IMAGEM 1 – Exposição oral das crianças sobre o tema “História do Livro e da Biblioteca”

FONTE: autora

Face às manifestações sobre bibliotecas medievais e austeras, perguntamos às crianças sobre a diferença entre aquelas bibliotecas do conto e a Casa da Leitura. Algumas respostas foram:

“Esta biblioteca aqui a gente pode deitar, conversar, ler histórias, na outra era proibido”

“Aqui tem criança, lá não”

“Eu prefiro mil vezes esta”

“Aquela biblioteca parece filme de terror, tudo em silêncio e escuro”

Estas inferências foram importantes para desconstrução de algumas ideias que circulam socialmente sobre as bibliotecas e para ressignificação do espaço. Este foi, sem dúvida, um passo importante para a continuidade da pesquisa, pois a noção de dispositivo dialógico começava a ser apropriada pelo grupo em situação vivida.

- b) Combinados sobre escuta e fala: as crianças foram convidadas a pensar sobre a escuta e sobre a fala. Isto porque o entendimento da importância do “ato de escutar” fundamenta-se como uma contrapartida importantíssima para a fala. Ou seja, a escuta é categoria intrínseca da oralidade. Neste sentido, desde o primeiro contato com o grupo na escola, observou-se a dificuldade de algumas crianças em escutar. As falas simultâneas sinalizavam possíveis obstáculos para construção de diálogos. Isto implicaria diretamente nos processos de atenção, compreensão e esforço próprios da escuta. O resultado foi uma significativa melhora no processo de comunicação entre todos os sujeitos envolvidos. Contudo, a evidência de uma certa “crise da escuta” era nítida no grupo. Esta era, certamente, uma marca do grupo, ao chegar pela primeira vez na Casa da leitura, atitude devida a várias circunstâncias, em especial os tempos acelerados da pós-modernidade, onde o pensamento e as atitudes são, a todo o momento, aligeiradas (HARVEY, 2013). Neste sentido, as reflexões feitas com as crianças apontavam a escuta como uma ação de desacelaramento, de esforço para compreender o outro numa postura de atenção e interesse. Para o grupo, acostumado aos atropelos das falas, parar e escutar o outro não foi fácil. Algumas crianças tinham mais dificuldades que outras, contudo, após intervenções feitas pelo pesquisador/mediador, o ritmo dos diálogos não foi prejudicado, e as conversas puderam fluir naturalmente, sem maiores sobressaltos.

IMAGEM 2 – Conversando sobre escuta e fala

FONTE: autora

- c) Mapeamento do perfil de leitores e não leitores no grupo: perguntamos às crianças se podiam recontar alguma história que tinham lido e que as tivesse marcado. Das 11 crianças, apenas 03 mencionaram leitura feita⁵⁷, mas não souberam, de fato, contar a história. A maioria das crianças alegou não “dominar a leitura” (63%), outras disseram não gostar de ler (10%) e somente 27% mencionaram que gostam de fazer leituras. Estes dados abrem espaço para discussões sobre o perfil de leitor deste grupo. De acordo com a última edição de Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016), o percentual de leitores que alega gostar de ler é maior entre as faixas etárias de 5 a 13 anos. No caso do grupo, a fragilidade do domínio sobre a leitura e a escrita acabou interferindo no processo de fluidez entre o escrever e o ler. Para aquelas crianças, folhear o livro, sem se aterem à leitura propriamente dita, era a ação mais comum. O colorido dos livros e as imagens ali impressas acabavam por chamar mais atenção do grupo do que a história escrita em si. Naquele momento, a experiência de tocar o livro era o que mais motivava cada criança.

⁵⁷

O sucupira; Cinderela; O rinoceronte que comia panquecas

IMAGEM 3 - Experiência das crianças com os livros

FONTE: autora

- d) Leitura de imagens⁵⁸: durante o encontro, perguntamos à turma quem não sabia ler – 08 (oito) crianças levantaram a mão. Seguida a resposta do grupo, apresentamos um livro sem palavras e pedimos que, voluntariamente, fossem fazendo a leitura. Neste momento a leitura foi desenvolvida facilmente. A história ganhava, a cada participação, uma entonação nova e uma expectativa diferente. A ansiedade de cada criança em contribuir com a criação do enredo constituiu-se ponto de observação, e primeiro sinal de que, também, a oralidade poderia estabelecer-se como meio para construção de conhecimento, naquele espaço marcado pela cultura letrada. Sobre isto Vygotsky (1991) aponta a importância da linguagem falada para uma efetiva construção da escrita. O autor ainda menciona o processo de “encurtamento” da oralidade em detrimento da escrita. – “compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário” (VYGOTSKY, 1991, p. 78).

⁵⁸

Esta atividade foi pensada após conversa com a professora da turma, que já havia alertado sobre as limitações do grupo quanto a leitura e a escrita.

IMAGEM 4 – Leitura coletiva de história em imagens

FONTE: autora

7 RODAS DE LEITURA

Com objetivo de investigar a relação entre a informação escrita e a oralidade para construção do conhecimento no espaço da biblioteca, ressaltando-se o *continuum* entre linguagens (oral, escrito, audiovisual etc), organizamos Rodas de Leitura que seguiram um cronograma temático, cujo cerne estava na associação da leitura, da escrita e da oralidade por intermédio de múltiplos suportes informacionais. Ou seja, as crianças poderiam, em um único espaço e situação, ter experiências com leitura (livros, folhetos, cartazes, pastas *mnemosines*), com a oralidade (discussões, debates, exposições), com vídeos, jogos, músicas, pinturas e teatro.

7.1 Roda de Leitura 1: Dengue, Zika e Chikungunya

Esta primeira Roda foi bastante significativa e especialmente interativa. O Brasil estava passando pelo surto de microcefalia⁵⁹ que, segundo estudos, poderia está associada ao vírus da Zika - doença transmitida pelo mosquito *Aedes Aegypti*.

O grupo de crianças, assim como toda população, recebia a todo momento, informações sobre esta temática, sob diferentes formatos comunicacionais. Por isto, achamos que seria apropriado iniciarmos o primeiro giro da roda falando sobre este assunto. Para tanto, visitamos, previamente, a escola e distribuimos exemplares do livro-tema deste encontro - “**O voluntário da saúde: dengue nunca mais!**”, da autora Patrícia Engel Secco. Ir à escola e levar os livros teve como objetivo oportunizar o contato com outro suporte informacional que não fosse jornal ou rádio, pois estes o grupo já conhecia. Pretendia-se, também, viabilizar o primeiro “encontro” entre um suporte informacional escrito, pertencente à Casa da Leitura, e as crianças.

Durante a roda, o roteiro seguido foi:

---

⁵⁹ “O número de casos confirmados de microcefalia no Brasil chegou a 1.638. Ao todo, foram 8.165 notificações desde o início das investigações, em 22 de outubro de 2015, até 25 de junho de 2016, com 87 mortes. Segundo o Ministério da Saúde, 3.466 casos foram descartados e outros 3.061 casos ainda estão em investigação. [...] Dos casos confirmados de microcefalia, 270 tiveram teste positivo para o vírus da zika (G1 Globo). Disponível em: <<http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2016/06/numero-de-casos-de-microcefalia-chega-1638-diz-ministerio.html>>. Acesso em: 28 junho de 2017.

- a) Recapitulando o encontro anterior: lembrar o que foi realizado anteriormente servia como estímulo para iniciarmos todas as conversas a partir daquele dia. Esta ação acabou sendo instituída como ponto de partida em todas as outras rodas. Naquele dia, ao serem indagadas sobre as lembranças que tinham na ocasião do acolhimento, as crianças, prontamente, recordaram a história oral que construíram em conjunto, a partir das imagens do livro. Mesmo com a experiência que tiveram com os livros e com a hora do conto sobre a história da biblioteca, o que as marcou estava associado à lembrança da construção oral que vivenciaram naquele dia.

“A cidade silenciosa”
“O medo nos olhos do menino”
“O barulho que fazia lá fora”
“O gato que não era monstro”

A oralidade, neste contexto, abriu espaço para uma significativa experiência coletiva. O grupo de crianças rememorou algo que foi construído por elas e para elas. Não se tratava da história de um autor, escrita, mas da história criada ali, naquele espaço, por elas, a partir da escrita, mas sob a forma oral.

- b) Discussão sobre o livro-tema: após recordarem as experiências vivenciadas no primeiro encontro, demos impulso para o giro da primeira roda temática. Pedimos para que as crianças olhassem ao redor e falassem sobre o que estavam vendo. Neste dia, acolhemos as crianças, com pequenas borrifadas de repelente e explicamos que a temática estava associada ao uso daquele líquido. Também fixamos *banners* na Casa da Leitura, a fim de que o ambiente dialogasse com o grupo a partir do momento que entrasse na biblioteca.

IMAGEM 5 – Diálogo sobre primeiras impressões da dengue

FONTE: autora

“Olhando para este espaço, sobre que assunto vocês acham que iremos conversar?”
 – Pesquisadora
“Dengue”
“O que vocês já ouviram falar sobre esta temática?” – Pesquisadora
“Vi no jornal que já estão criando um mosquito em laboratório. Parece que vai combater o mosquito ruim”

Três crianças ficaram responsáveis por iniciar as discussões. Cada uma ficou com um exemplar do livro-tema.

“Li no livro que o menino ficou doente por causa de uma planta que tinha água parada em casa. Ele até faltou na escola”
“Vi que outra pessoa adoeceu porque tinha água parada no pneu”
“O mosquito tem perninhas finas, longas e com listras brancas”
“O menino resolveu fazer um mutirão no bairro para evitar a dengue”

“O que vocês aprenderam com o conteúdo do livro?” - Pesquisadora
“Não pode deixar água parada”
“Tem que deixar a casa sempre limpa. Porque eu já vi larva do mosquito em um potinho de danone, aí derramei”
“Eu sempre passo repelente antes de dormir”

O grupo pôde realizar conexões entre a exposição oral, que as 03 crianças fizeram a partir da leitura do livro, e a realidade na qual estava inserido. Neste momento, a percepção simbólica contida nas narrativas das crianças dava sentido ao mundo e as suas experiências. A este respeito Bruner (1991) aponta a narrativa como uma janela para o desenvolvimento do pensamento infantil e como ponte no processo de ressignificação de

experiências. O autor ainda menciona a narrativa como meio através do qual a criança “começa a participar na cultura, usando a linguagem e o seu discurso narrativo *in vivo*” (BRUNER, 1991, p.133). Isto foi percebido quando fizemos a seguinte indagação ao grupo:

“Que relação o livro traz com a sua casa, com sua cidade e com seu país?” – Pesquisadora

*“É só o que a gente escuta hoje. É na televisão, no rádio e até neste livro”
 “Lá em casa a gente fica com medo de deixar água parada porque nela pode ficar o mosquito. Quando vejo um mosquito fico logo vendo se tem as perninhas com manchas brancas”.
 “Tia, ainda tem aquelas crianças que nascem com a cabeça pequena. Vejo direto na televisão”*

- c) Apresentação de um filme infantil: “Sai fora dengue!”⁶⁰: o filme, de caráter educativo, trouxe informações importantes sobre a temática. A abordagem fazia conexão direta com aquela contida no livro tema, inclusive fazendo alusão à ação cooperativa em relação ao enfrentamento da dengue. A apresentação do filme teve como intenção incorporar aos saberes das crianças informações mais consubstanciadas sobre a questão abordada, abrindo com isso possibilidade para aprendizagem sociocognitiva. Além deste aspecto, o filme serviu como pressuposto para a discussão que viria com uma das colaboradoras da pesquisa.
- d) Conversa com a enfermeira Iolanda Cardial: convidamos uma especialista em saúde para conversar com as crianças sobre a temática da roda e, após sua autoapresentação, a enfermeira iniciou a conversa apontando para os *banners* e perguntando às crianças sobre o que compreendiam a partir deles. Algumas respostas foram:

*“É sobre a dengue!”
 “Também fala do Zika e Chikungunya”
 “Perigo da água parada, no pneu, nas telhas, nas tampinhas”*

*“E os sintomas?” – Enfermeira
 “A gente fica fraco”.
 “Tem febre”.
 “A gente pode vomitar? - Pergunta de uma criança
 “Não é comum, mas isto também pode acontecer” - Enfermeira*

Após as colocações orais sobre as imagens dos *banners*, as crianças foram convidadas a ler as informações contidas em um folheto distribuído pela enfermeira. Duas crianças fizeram a leitura, que foi seguida de outra discussão:

60

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WA7zf_lp66w>. Acesso em: 03 abr. 2016.

“Vocês sabem o que é isto?” - Indagou a Enfermeira, segurando um frasco.

“É repelente” – várias crianças falaram ao mesmo tempo.

“Nós já passamos” – uma criança lembrou a ação feita durante o acolhimento.

“Este é um repelente caseiro, feito com cravo, álcool e óleo de amêndoas. Vocês podem fazer em casa. O uso do repelente é importante, pois afasta o mosquito evitando a contaminação via picada” – Enfermeira

“Iolanda o que fazer se alguém perceber que está com uma destas doenças? Pode se automedicar?” – Pesquisadora

“O que vocês acham crianças?” – Enfermeira

“Vi no filme que não pode tomar remédio” (Criança)

“Isto. Tem que ir ao médico. Ele é quem vai dizer o que fazer e o que tomar. Pode inclusive passar exame de sangue para ver se não é uma dengue perigosa, aquela que faz a gente sangrar – dengue hemorrágica. Mas o certo é se hidratar, tomar muito líquido” - Enfermeira

A conversa com a enfermeira ocorreu de forma espontânea. As crianças puderam fazer conexões rápidas entre as informações dos *banners*, a leitura do livro, o conteúdo do filme e as narrativas ali expostas. Contudo, os momentos dedicados à leitura foram vivenciados com muita inquietação, sobretudo pelas crianças que não sabiam ler. As exposições orais eram vividas com mais satisfação. Ler foi, desde o início, uma atividade difícil para aquele grupo. Pois a maioria tinha dificuldade, não sabia ler, efetivamente; contudo, demonstravam grande interesse em tocar os livros, folheá-los e ver suas imagens.

IMAGEM 6 – Diálogo com enfermeira sobre uso do repelente

FONTE: autora

IMAGEM 7 – Leitura do folheto informativo

FONTE: autora

As atividades foram finalizadas com o registro escrito das crianças para composição de suas Pastas *Mnemosines*, e com distribuição do livro-tema para a 2ª Roda de Leitura.

IMAGEM 8 – Registro escrito sobre a 1ª Roda de Leitura: Dengue, Zika e Chikungunya

FONTE: autora

7.2 Roda de Leitura 2: Meio Ambiente

Nesta segunda roda, o tema escolhido foi “meio ambiente”. A Casa da Leitura foi por nós organizada de modo a tornar o espaço mais significativo frente à temática proposta. Para tanto, introduzimos no espaço coletores para coleta seletiva, murais com jogos educativos e mesas para jogo temático. O roteiro seguido foi:

- a) Recapitulando o encontro anterior: neste momento perguntamos às crianças sobre o que lembravam a respeito do encontro anterior. Prontamente responderam, quase que em uníssono – Dengue, Zika e Chikungunya, acrescentando informações sobre o que tinham apreendido. Fizemos então o seguinte questionamento:

“Olhando ao redor de vocês, sobre que temática iremos dialogar hoje?” - Pesquisadora

“Sobre lixo”

“Meio ambiente”

“Que relação podemos fazer com o encontro anterior?” – Pesquisadora

“É que quanto maior for a sujeira mais mosquito tem”.

“O mosquito gosta do lixo. Lá tem garrafa vazia, tampas jogadas, pneus velhos”.

Com a conexão estabelecida entre o encontro anterior e o novo, demos início ao giro da roda. Partimos, então, para o segundo ponto do roteiro.

- b) Discussão sobre o livro-tema: foi escolhido o livro **“O caminho para o Vale Perdido”** de Patrícia Engel Secco. Duas crianças ficaram responsáveis pela leitura do livro. Elas narraram a história do Rato Rodolfo e sua saga rumo ao Vale Perdido. Ele morava em um lixão e vivia no luxo do lixo com sua família. Mas ao questionar sobre seu lugar, inicia sua saga em busca de um espaço diferente daquele em que ele morava. Lugar em que seu avô um dia viveu.

Iniciamos a discussão sobre o tema.

“Vocês já ouviram falar em lixões?” - Pesquisadora

“Sim. Lá é onde o carro de lixo joga tudo que pega da casa das pessoas”

“É um lugar feio e fedido”

“Qual a opinião de vocês em relação ao lixo da nossa cidade?” - Pesquisadora

“Na minha casa o carro do lixo passa. Mas deixa um monte de lixo espalhado pela rua”

“Como sua família lida com o lixo de casa?” - Pesquisadora
“A gente coloca numa sacola, e deixa na calçada de casa pra o carro pegar”.

As intervenções orais para este início da Roda foram tímidas. As crianças apontavam para uma visão de lixo voltada exclusivamente a produção doméstica, ao carro do lixo e a um lixão que elas nem sabiam onde ficava. Passamos então para o terceiro ponto do roteiro.

- c) Apresentação do filme da Turma da Mônica - “Um plano para salvar o planeta”⁶¹: o filme foi importante porque expôs, de maneira lúdica, informações mais específicas e aprofundadas sobre meio ambiente. As crianças puderam conhecer definições e problemáticas em torno do tema, viabilizando, a partir disto, possibilidades de formularem conceitos durante o processo de discussão que veio a seguir.
- d) Discussão sobre a temática com Aryane Holanda Barros (Professora de Meio Ambiente do IFPI – Campus Florianópolis): a professora fez uma abordagem com perguntas e respostas, conectando o conteúdo do filme a pontos do cotidiano das crianças.

“Quais foram os 3R apontados no filme da Turma da Mônica?” – Professora Aryane

“Reduzir, Reutilizar e Reciclar” – Resposta das crianças, quase que em uníssono.

“Qual o R mais legal?” – Professora Aryane

“O Reciclar” – resposta da maioria das crianças

“O mais legal é o Reduzir. Porque quando reduzimos economizamos energia, trabalho e envolvemos menos pessoas no processo. Porque a redução começa com ações individuais. Por exemplo, é certo usar um novo copo descartável toda vez que for beber água?” – Professora Aryane

“Não” - crianças

“O que seria certo?” – Professora Aryane

“Melhor seria ter o próprio copo” - Criança

“Isso mesmo. Esta ação relaciona-se com o R de reduzir” – Professora Aryane

Após este momento, de perguntas e respostas, a professora iniciou a etapa dos jogos relacionais, cujo objetivo estava em transformar o jogo em ferramenta mediadora para verificação dos sentidos e significados atribuídos ao tema proposto. Bruner (1984) faz uma inferência importante quanto ao uso de jogos para o desenvolvimento de pensamento e da linguagem. Para o autor, o jogo permite: aprender em uma determinada situação, pensar a ação que se desenvolve, bem como oportunizar a construção de regras de funcionamento social. Para Bruner (1984), a atividade de manipulação dos objetos, através do jogo, favorece

⁶¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L3zaoUaHJhQ>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

o diálogo e a construção de uma narrativa da ação, como também destaca o processo de interação ativa entre a realidade e o sujeito na construção de conhecimentos, sentimentos e emoções. Assim, nesta etapa da pesquisa, os jogos utilizados foram: Ecovelha; Corrida da Reciclagem; Cartas informativas e Acerta ou Erra o lixo.

IMAGEM 9 –2ª Roda de Leitura: Jogo “Ecovelha”

FONTE: autora

IMAGEM 10 –2ª Roda de Leitura: Jogo “Corrida da Reciclagem”

FONTE: autora

IMAGEM 11 – 2ª Roda de Leitura: Jogo “Cartas Informativas”

FONTE: autora

IMAGEM 12 – 2ª Roda de Leitura: Jogo “Acerta ou Erra o Lixo”

FONTE: autora

A participação das crianças, nesta etapa, foi mais significativa. Elas puderam fazer inúmeras associações entre o tema e seus problemas, o que viabilizou o entrelaçamento e conexões das falas, tornando o momento mais interativo e dialógico. Afora isto, o mais satisfatório na observação do contexto das falas foi o processo de reconstrução de conceitos feito pelas crianças. Elas puderam, por meio do jogo verbal, das brincadeiras e dinâmicas, refletir a respeito do tema, e a partir das conexões e repensar sobre o que elas conheciam a respeito da temática.

- e) Teatro de Fantoches: os personagens Vô Zé e Vó Zefinha contaram como era bom tomar banho no cais do Rio Parnaíba há 50 anos. Falaram da tristeza de verem aquele local sujo e mal cuidado nos dias atuais. As crianças interagiram com os fantoches, relatando os cuidados que devemos ter com o meio ambiente. Falaram das impressões que tinha sobre o Cais do Porto da cidade⁶², e fizeram uma leitura sobre as condições ambientais das ruas, inter-relacionando a abordagem temática com suas vivências pela cidade. O grupo pôde, a partir do olhar que já tinham sobre as problemáticas ambientais, enunciar conceitos e negociar por meio de pequenas tensões (corrigindo, chamando atenção), impressões e significados idiossincráticos sobre a temática. Este aspecto, tal como observa Bruner (1991), nos permite apreender que “a criança não entra na vida do seu grupo como num desporto privado e autístico de processos primários, mas antes como participante num processo público mais vasto, no qual se negociam os significados públicos” (BRUNER, 1991, p.29).

“Temos que aprender a reduzir, porque produzimos muito lixo, e por isto aparecem muitas doenças” – falou uma das crianças.

Esta roda de leitura foi finalizada com o registro escrito das crianças para composição de suas Pastas *Mnemosines*.

---

⁶² Cais do Porto de Floriano fica às margens do Rio Parnaíba. É um dos pontos turísticos mais importantes da cidade e representa a história do comércio fluvial da região centro-sul do estado. Na região do cais fica o Teatro Maria Bonita, restaurantes, quiosques e o emblemático “Flutuante” – restaurante ancorado às margens do rio.

7.3 Roda de Leitura 3: Fábulas, valores éticos e morais

As fábulas constituíram-se como proposta para a terceira roda de leitura. Por ter um caráter que perpassa questões morais, estes textos narrativos, advindos do conto, viabilizaram a organização de situações-avaliações⁶³ para o processo dialógico do encontro. Neste sentido, as crianças tiveram a oportunidade de discutir questões como: preguiça, descaso, previdência, diligência, prudência, autoestima e inveja. Para tanto, optamos por duas fábulas – “A Cigarra e a Formiga” (em duas versões) e o “O Sapo e o Boi”. Elas foram escolhidas a partir de conversas com a professora da turma, que relatou demandas afetivas, sociais e psicológicas de algumas crianças do grupo.

O roteiro seguido foi:

- a) Definição de fábula e suas características: este foi um momento de escuta. As crianças puderam ouvir sobre a história das fábulas e sua relação com o fabulista grego Esopo, o fabulista francês La Fontaine e com o escritor brasileiro Monteiro Lobato. Características como: alegoria, personificações e caráter moral das fábulas também foram discutidas com as crianças.

IMAGEM 13 – 3ª Roda de Leitura: conversando sobre fábulas

FONTE: autora

⁶³ “Situações-avaliações” foi o termo utilizado para o processo vivenciado desde a leitura das fábulas (situação), até a avaliação de suas circunstâncias, estendendo-se, inclusive, a contextos vivenciados pelas crianças.

- b) Narrativas fabulísticas: neste momento foram feitas as leituras das fábulas, explorando seus elementos fantásticos, assim como o comportamento dos personagens - foco das discussões. Iniciamos pela fábula “A cigarra e a formiga”, valendo-se de duas versões propostas por Monteiro Lobato. Em seguida houve a exibição de um filme contendo esta fábula⁶⁴. Posteriormente lemos a narrativa “O Sapo e o Boi”, solicitando que duas crianças encenassem esta fábula.

A CIGARRA E A FORMIGA (A FORMIGA BOA)

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chilar ao pé do formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas, Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.

Bateu – tique, tique, tique... Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E que fez durante o bom tempo que não construí a sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah!... exclamou a formiga recordando-se.

Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu... Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho.

Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

(LOBATO, 2012)

A CIGARRA E A FORMIGA (A FORMIGA MÁ)

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.

Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se nem folhinha que comesse.

⁶⁴

Coleção Disquinho – A Cigarra e a Formiga. Disponível em:<
https://www.youtube.com/watch?v=BO0A_jPK9Ng>. Acesso em:01 maio 2016.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou - emprestado, notem! - uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres.

- Que fazia você durante o bom tempo?

- Eu... eu cantava!...

- Cantava? Pois dance agora! - e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra, morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?

(LOBATO, 2012)

O SAPO E O BOI⁶⁵

Há muito, muito tempo existiu um boi imponente. Um dia o boi estava dando seu passeio da tarde quando um pobre sapo todo mal vestido olhou para ele e ficou maravilhado. Cheio de inveja daquele boi que parecia o dono do mundo, o sapo chamou os amigos.

– Olhem só o tamanho do sujeito! Até que ele é elegante, mas grande coisa; se eu quisesse também era.

Dizendo isso o sapo começou a estufar a barriga e em pouco tempo já estava com o dobro do seu tamanho normal.

– Já estou grande que nem ele? – perguntou aos outros sapos.

– Não, ainda está longe!- responderam os amigos.

O sapo se estufou mais um pouco e repetiu a pergunta.

– Não – disseram de novo os outros sapos -, e é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando.

Mas era tanta vontade do sapo de imitar o boi que ele continuou se estufando, estufando, estufando – até estourar.

Moral: Seja sempre você mesmo.

Após a leitura, exibição do filme e encenação, iniciamos as discussões com as crianças. Abrimos os diálogos, com os seguintes questionamentos: qual seria a mensagem contida nestas fábulas?⁶⁶ Quais os valores morais apresentados nas narrativas fabulísticas? No caso da “Cigarra e a Formiga”, qual das duas versões mais gostaram?

“A mensagem é que quando se trabalha, a gente acaba se preparando para tudo que vem no futuro. Mas quando tem preguiça acaba sem nada”

“A formiga era trabalhadeira, mas a cigarra era preguiçosa”

“Acho que a formiga teve pena da cigarra”

“Mas se ela [cigarra] não trabalhou porque tinha que se aproveitar da formiga?”

“Mas deixar a bichinha [cigarra] morrer no frio foi muita ruindade”

“O Boi não teve culpa de nada”

⁶⁵ Disponível em: <<http://metaforas.com.br/o-sapo-e-o-boi>>. Acesso em: 01 maio 2016.

⁶⁶ Foi excluída a sentença moral durante a leitura das fábulas. As crianças teriam a oportunidade de significar o comportamento e as ações contidas na narrativa fabulística, a partir de suas próprias perspectivas.

“Por que ele não teve culpa?” – Pesquisadora
“Ora, ele só era o que ele era. A pessoa vai ter culpa porque é aquela pessoa?”
“Tia, o sapo era muito invejoso. E a inveja não é coisa boa”
“Ele [sapo] morreu foi de inveja”
“Os amigos dele [sapo] ainda avisaram, mas ele preferiu se matar”
“Eu já tive inveja, mas nunca me mataria”
“Tia, eu não ajudaria a cigarra. Ela ficava debochando da formiga que trabalhava direto”
“Menino, mas tu é ruim. Se a gente não ajuda outra pessoa a gente nunca vai ser ajudado. Entendeu?”

IMAGEM 14 – 3ª Roda de Leitura: discussões sobre as fábulas

FONTE: autora

Durante as exposições orais, as trocas sinalizaram, por vezes, para uma perspectiva polissêmica quanto à interpretação que deram às narrativas, ou seja, as crianças externalizaram diferentes perspectivas para as fábulas lidas, demonstrando nítido embate interpretativo e argumentativo em suas colocações orais. Isto foi possível devido ao que chamamos de “momento de complicação” das fábulas, ou seja, devido ao momento de desequilíbrio, gerador de conflitos naquelas narrativas. O grupo pôde, a partir deste contexto, expor pontos de vistas, sem ligá-los a possíveis ordenações. A visão tradicional do caráter moral, cristalizada nas fábulas, abriu espaço para múltiplas reflexões sobre práticas diárias do comportamento humano. As crianças puderam interpretar a realidade a partir de uma convergência entre suas vivências e àquelas elencadas nas fábulas.

Esta roda de leitura foi finalizada com o registro escrito dos personagens mais interessantes, explicando o porquê da escolha das crianças para composição de suas Pastas *Mnemosines*.

7.4 Roda de Leitura 4: educação alimentar

Quando reconhecemos a alimentação como um elemento antropológico imerso em cargas simbólicas e significativas para os sujeitos, compreendemos, também, o quanto os alimentos falam sobre nós e, sobretudo, o que representam para nossa sustentabilidade fisiológica, orgânica e sociocultural. DaMatta (1987) aponta que a alimentação abrange múltiplos aspectos, dentre eles: valores culturais, sociais, afetivos e sensoriais. Para o autor, as pessoas alimentam-se para além dos nutrientes. O alimento é, sobremaneira, representado pela forma com que são escolhidos, preparados e combinados. Aromas, cores, temperaturas, texturas e sabores fazem parte do processo alimentício que, por sua vez, perpassa as questões simbólicas e significativas atribuídas ao ato de alimentar-se.

Ciente deste contexto e de suas imbricações, a quarta roda de leitura teve como temática propulsora a educação alimentar. Assim, para tornar o ambiente da pesquisa mais interativo, organizamos a Casa da Leitura com *banners* informativos, dando destaque a livros cujo enredo apresentassem algum tipo de alimento.

Neste encontro tivemos a colaboração da médica do Campus, Dra. Sérgia Beatriz, e de 05 (cinco) alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O roteiro seguido foi:

- a) Leitura do ambiente: momento destinado à percepção visual das crianças sobre o espaço.

“Sobre o que vocês acham que iremos conversar?” – Pesquisadora.

“Sobre alimentos”- Criança

“Sobre frutas”- Criança

“Sobre verduras”- Criança

As crianças seguiam, oralmente, com suas percepções, citando os alimentos que viam nos *banners*, ora ampliando o repertório sobre aqueles alimentos, ora enfatizando o conhecimento prévio já apreendido por eles.

- b) Rememorando histórias e seus alimentos: o grupo foi indagado sobre que histórias já haviam lido ou escutado cujos enredos continham alguns daqueles alimentos vistos nos *banners*. As primeiras respostas estavam associadas aos encontros (Rodas de Leitura) passados, sendo as posteriores estendidas ao conhecimento que já tinham sobre as histórias.

“Teve a fábula da Formiga e a Cigarra”
“Tem a maçã, na história da Branca de Neve”
“A abóbora, na Cinderela”
“As comidas, da Bela e a Fera”
“Doces e Bolos, na Chapeuzinho Vermelho”
“Em João e o Pé de Feijão tem o feijão e o ovo”
“Tem o leite, no Gato de Botas”
“Cachinhos Dourados tem mingau”

Aqui as crianças fizeram as associações estabelecendo ligação entre o objeto-livro (contos) e o objeto-alimento. Sobre isto, Vygotsky (2008) menciona que, no processo associativo, ocorre a formação de conceitos, sendo estes influenciados pela linguagem, uma vez que o pensamento humano está intrinsecamente ligado à linguagem. Neste contexto, a expressão oral desempenha um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência, uma vez que a palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 2008).

IMAGEM 15 – 4ª Roda de Leitura: Alimentação Saudável

FONTE: autora

- c) Contação de história: após as associações, foi feita a contação da história intitulada “O Macaco Nicolau”, precedida por diálogo de caráter interrogativo, a partir da encenação feita com a participação das crianças:

“Se vamos falar de um macaco, que fruta está associada a este animal?” - Pesquisadora

Este momento teve como objetivo trazer o aspecto lúdico para esta etapa associativa da Roda, sem, contudo, prescindir da intencionalidade da proposta temática.

IMAGEM 16 – 4ª Roda de Leitura: Conto do Macaco Nicolau

FONTE: autora

- d) Hora do Poema: a poesia “Alimentação Saudável”⁶⁷ foi declamada pelo grupo de colaboradores da UFPI. O aspecto ritmado, a prosódia na fala e o movimento corporal dos declamantes trouxe expectativa às crianças, além de um novo olhar para as rodas de histórias.

⁶⁷

Disponível em: < <http://historiainfantilcomrimas.com/poema-nutricao-infantil/>>. Acesso em: 01 maio 2016.

IMAGEM 17 – 4ª Roda de Leitura: Declamação da Poesia

FONTE: autora

- e) Livre escolha de livros selecionados para o encontro: as crianças, ao entrarem na Casa da Leitura, puderam escolher, dentre os livros dispostos em uma mesa central da biblioteca, aqueles que mais as interessavam. O grupo já conhecia a maioria das histórias contidas naqueles livros, o que facilitou o início da conversa. Estes livros continham, no enredo, alguma referência a alimentos: Branca de Neve - **maçã**; Macaco Nicolau – **banana**; Chapeuzinho Vermelho – **bolo e docinhos**; João e o Pé de Feijão – **feijão e ovos**; João e Maria – **doces**, dentre outros.

Após o contato com os livros, leitura, risos e interação, pedimos para que contassem as histórias contidas naqueles livros. Foi um momento de compartilhamento de histórias, sem mostrar, contudo, a intenção por trás da partilha daquela interação oral, já que a escolha dos livros, com contos tradicionais, teve como objetivo sinalizar os alimentos ali descritos, para posterior discussão sobre consumo deles pelas crianças.

- f) Teatro de fantoches: foi compartilhada com o grupo uma situação alimentar muitas vezes comum entre as crianças – o consumo exagerado de doces e salgadinhos. Após a execução do enredo, em que Júlio passa mal por consumir, exageradamente, doces e salgados, sua mãe e a médica que atendeu o garoto, passaram a dialogar com

as crianças sobre todas as problemáticas advindas com o consumo exagerado de doces e salgados. Foi exposta a perspectiva de cada personagem, ou seja, a visão do garoto (que gostava de balas, chocolate e outros alimentos ricos em açúcares); da mãe (personagem que orientava e preparava alimentação saudável para o garoto) e, por fim, da médica (que trouxe uma visão entre “o gostar de doces” e a importância de incorporar alimentos mais saudáveis). Este entrelaçar oral entre os personagens da história tinha por objetivo a elaboração de conceitos e juízos das crianças em relação a situação exposta no teatro de fantoches.

- g) Conversando com a médica: a Dra. Sérgia Beatriz, médica do *campus*, fez o papel da profissional que cuidou do fantoche Júlio.

IMAGEM 18 – 4ª Roda de Leitura: Diálogo com a médica

FONTE: autora

As crianças puderam julgar a situação do garoto, conversando com a médica que o atendeu. Desta forma, assuntos como: soro caseiro, restrições alimentares, obesidade infantil e atividades esportivas foram debatidos entre todos. Algumas das falas referentes a este momento foram:

“A gente vai comer bicicleta”? – indagou uma criança ao perceber a imagem de uma bicicleta na base da pirâmide alimentar.

“Não. A bicicleta e todos os outros esportes contidos na base da pirâmide representam atividades esportivas. Elas devem ser levadas em consideração tanto quanto nossa alimentação” – respondeu a médica.

*“Será que estou com obesidade?” – perguntou uma das crianças
 “H., agora você já sabe quais alimentos são bons e ruins. Basta que você tenha cuidado com o que for comer. Vamos ver aqui na pirâmide!” – Médica*

*“O que pode acontecer com crianças que não se alimentam bem?” – Júlio (Fantoche)
 “Júlio, nós até já conversamos sobre isto lá no hospital, lembra? Pois bem, a má alimentação compromete o crescimento e o desenvolvimento da criança. Ela pode ficar fraquinha, anêmica e até morrer. Já no caso de excesso, a criança pode, futuramente, ter problemas no coração, ser diabético, e também pode morrer.” – Médica*

Neste momento da Roda, foi percebido um elemento bastante comum nas conversas entre adultos e crianças - o aspecto marcadamente didatizante das falas daqueles em relação a estes. Embora não tenha sido intencional, a dimensão didatizante no processo de mediação nesta roda, o fato possibilitou refletirmos sobre a abertura de espaços nos diálogos para construção livre⁶⁸ de sentidos. Ao centralizarmos uma voz e inscrever um sentido por meio de uma única via, mesmo que este sentido seja o apropriado, incorremos no equívoco de impor e até mesmo instituir um modo exclusivo de ler a realidade. Isto porque a proposta para esta roda era a construção de conhecimento por meio de trocas orais. Didatizar o cotidiano, fatos e o próprio mundo dos sujeitos é negar a estes a possibilidade de negociar sentidos em uma comunicação bidirecional. No caso específico desta Roda, a proposta de um **diálogo** que tratasse sobre os bons hábitos alimentares das crianças acabou por sinalizar uma direção não prevista na pesquisa, mas que nos pareceu extremamente importante como sinalizador de possíveis entraves em um processo cuja significância está na apropriação do conhecimento por um caminho que acesse a autonomia. Neste sentido, o diálogo pressupõe troca e negociações de sentido, ausente do caminho transmissivista que acabou sendo adotado e que a pesquisa procurou evitar metodologicamente. Entendemos que mediação cultural é via de mão dupla para abertura dialógica e para construção significativa e autônoma do conhecimento, o que implicaria em um movimento de vozes em busca de ressignificações mútuas. Daí, portanto, o cuidado a ser tomado, já que a oralidade pode tanto ganhar conotações dialógicas como monológicas. Neste caso, transforma-se em mera estratégia comunicacional e não em atitude de escuta e de troca com o outro.

- h) Alimentos nos contos: as crianças puderam fazer críticas aos alimentos contidos nos livros escolhidos no início das atividades da Roda.

*“A Chapeuzinho Vermelho deveria ter levado frutas para vovó e não uma cesta cheia de doces e bolos”
 “A vovó estava até doente. Como ia comer só coisas doces?”*

68

Numa perspectiva mediada

“Se a maçã da Branca de Neve não estivesse envenenada, ela teria até ficado com os dentes mais branquinhos”

“Eu não gosto de feijão, mas para quem gosta, seria bom ter um pé de feijão em casa”

“Na história da Bela e a Fera, acho que foi boa porque tinha uma mesa com muitas coisas”

As inferências das crianças estavam alinhadas com as questões debatidas no contexto da Roda. Elas puderam isolar a crítica aos alimentos contidos nos contos e ao próprio enredo do livro.

- i) Jogo da Pirâmide: após as interações orais, foi realizada atividade escrita. A proposta era que cada criança completasse sua pirâmide alimentar a partir dos alimentos apresentados em slides. Este registro escrito foi guardado nas Pastas *Mnemosines* para serem rememoradas nas Rodas de Memória.

IMAGEM 19 – 4ª Roda de Leitura: Jogo da Pirâmide

FONTE: autora

7.5 Roda de Leitura 5: Violência

Em seu estudo sobre marginalidade, Loïc Wacquant (2001), sociólogo francês, aponta a violência como efeito colateral do abandono político nos espaços das instituições públicas, o que acarreta uma alta e impactante insegurança física e social nos lugares ocupados pelos sujeitos. Nesta perspectiva, Bauman (2009) destaca a cultura do medo como consequência desta omissão política e do atual processo sociourbanístico que amplia, sobremaneira, a sensação de insegurança pela qual passa a sociedade.

Neste contexto, de gerações nascidas sob a égide do medo, a naturalização do isolamento entre as pessoas e a reprodução do individualismo moderno vem fragilizando os laços sociais, gerando o fenômeno denominado por Bauman (2009) de “mixofobia” - desejo de segurança, que se confunde com o isolamento e com a suspeita crescente com relação ao “outro” e ao “diferente”. A atual fase “líquido-moderna” se caracteriza pelo medo e pela incerteza nas relações, pelo consequente problema de convivência, tornando-nos sempre estrangeiros em relação ao outro.

Esta perspectiva do medo, da insegurança e da violência instalada nas sociedades atuais foi tema desta 5ª Roda de Leitura. Entendemos que estas problemáticas atingem diretamente todos os seguimentos sociais e que as crianças, como sujeitos sociais, acabam também sendo atingidas por esta liquidez nas relações, ao vivenciarem o vedamento de suas moradias, a uniformização dos espaços, o medo do outro e a preocupante reprodução e aceitação da ideia do outro como membro de uma *underclass*, composta por sujeitos que precisam ser extirpados (BAUMAN, 2009).

Para este encontro, contamos com a colaboração da Assistente Social do Campus – Jakelinne Lopes de Sousa Miranda, e do Sargento Décimo, da Polícia Militar.

O roteiro proposto foi:

- a) Repensando algumas palavras: ao entrar na Casa da Leitura, cada criança retirou da sacola uma plaquinha contendo palavras características de ações violentas, tais como; palavrão, xingamentos, tapas, chutes, vandalismo, intolerância, crueldade, bullying, maus tratos, brigas. Após lerem o que estava escrito, as crianças foram indagadas sobre o que acharam das palavras:

- *Minha palavra é feia*
- *Tá difícil ler isto*
- *Briga é o que acontece nos relacionamentos*
- *São palavras ruins*

- *Quem já teve algumas destas atitudes? - Pesquisadora*

- *Eu não*
- *Eu, já. Já xinguei, já bati, já fiquei danado, já dei chute – respondeu um dos garotos*
- *Você acha que estas foram boas atitudes? - Pesquisadora*
- *Sei que não. Mas fiz isto porque o menino estava caçando conversa, e eu sou muito zangado e nervoso.*
- *Um dia ele ainda vai ser preso – apontou uma das crianças.*
- *Vocês acham que toda vez que alguém caça conversa, temos que revidar com violência? - Pesquisadora*
- *Não. Temos que perdoar*
- *É pra pedir desculpas*
- *Tem que ser amigo*
- *Temos que conversar*
- *Devemos ser amigáveis*

A naturalização da violência na fala e na experiência daquelas crianças pode ser observada a partir das seguintes menções:

- *Tia, a gente bate, mas fica amigo de novo.*
- *Eu bato na minha irmã*
- *Quando eu faço alguma coisa errada minha irmã me bate*
- *Eu vejo muitas brigas na minha rua. Chamam até a polícia.*

Esta primeira etapa foi importante porque as crianças puderam oralizar suas vivências e suas impressões sobre violência a partir da leitura daquelas palavras. Opiniões e tensões fizeram parte deste momento, assim como reconhecimento e julgamento de atitudes que, em sua maioria, já faziam parte do cotidiano do grupo.

- b) Exibição do filme “O nervosinho”⁶⁹: este filme infantil retratou a vida de um garotinho cuja personalidade em muito se assemelhava a dos garotos do grupo (eram três meninos). Eles e o grupo fizeram comparações o tempo todo. O processo de identificação foi evidente e o desfecho da história foi importante para o debate sobre as consequências de se conviver com pessoas violentas. As crianças puderam dialogar sobre o que ocorreu com o garotinho, o que o fez mudar de atitude e as mudanças que ocorreram depois disto. O grupo pôde apontar algumas ações que correspondiam às palavras lidas no início da roda.
- c) “Patinho Feio”: o conto do dinamarquês Hans Christian Andersen, publicado pela primeira vez em 1843, aborda a história de um filhote de cisne chocado no ninho de uma pata. Por ser diferente, sofreu humilhação, maus tratos, perseguição e ofensas de

69

Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=MmldhyncdT4>>.

outras aves. O enredo serviu de estímulo para a discussão que viria posteriormente sobre a temática proposta. Nesta fase, as crianças puderam falar sobre o que sentiriam se estivessem no lugar daquele filhote. Que sentimentos ele teve. Que violência ele havia passado, dentre outros tópicos. O diálogo que seguiu apontou para postura bastante empática por parte das crianças em relação ao filhote. Críticas foram feitas a respeito da violência pela qual o pequeno cisne passou.

A percepção moral, frente à violência sofrida pelo filhote, fez transcorrer nas manifestações das crianças um pensamento altruísta.

“- Eu queria tanto protegê-lo”

“- Eu iria defender e ajudar”

“- Estas outras aves foram más. Ele não teve culpa”

“- A violência é triste”

- d) Diálogo com os colaboradores: esta foi a etapa final deste encontro. O grupo, juntamente com a Assistente Social do Campus e com o 1º Sargento da Polícia Militar, Décimo, dialogaram sobre a temática. Cada colaborador trouxe para a Roda o conhecimento que tinha, como também suas experiências sobre a problemática da violência. A Assistente Social iniciou expondo para as crianças o conceito da violência e suas mais variadas formas: violência física; violência psicológica; violência sexual; violência moral; violência material e a negligência. O diálogo ocorreu tendo como suporte imagens⁷⁰ trazidas pela colaboradora. As crianças falaram sobre a percepção das imagens:

“Esta imagem é feia”

“Policial, prende esta imagem” – falou uma das crianças, dirigindo-se ao Sargento da polícia.

“Vi na TV o caso daquela menina que foi abusada por um monte de homens” – a criança se referia ao episódio em que uma adolescente havia sido abusada por mais de 30 homens, no Rio de Janeiro.

“Na história do Patinho Feio, acho que ele sofreu violência física e psicológica. Porque além de machucado, ele se escondia e ficava triste”

⁷⁰

A profissional optou por imagens desenhadas.

IMAGEM 20 – 5ª Roda de Leitura: Diálogo com Assistente Social

FONTE: autora

A fala do Sargento da Polícia Militar foi muito aguardada pelas crianças. A presença de um policial na Roda gerou muita expectativa. Uma das primeiras manifestações orais refletiu a existência de uma imagem da polícia muito associada à violência.

“Policial, onde está sua arma?” – indagou uma das crianças.

“Eu não vim armado, hoje vim em missão de paz” – respondeu o Sargento.

Após este momento, o diálogo que se seguiu permeou por problemáticas como: a criança no crime; violência na cidade e cidadania. Algumas crianças falaram de episódios de violência que presenciaram em seus bairros e vizinhanças, como também na própria escola.

“Meu vizinho é um garoto, um dia a polícia foi na casa dele”.

“Na escola vi muitas brigas, quase todos os dias. Até sangue já vi”.

IMAGEM 21 – 5ª Roda de Leitura: Diálogo com Sargento da Polícia Militar

FONTE: autora

Ao final da roda, foi indagado às crianças sobre que soluções haveria para minimizar a violência ao nosso redor. Algumas respostas foram:

“Tem que ter mais educação”

“As pessoas têm que ser mais amigáveis”

“Depende de nós”

O sargento finalizou com um momento musical e lúdico. As crianças foram convidadas a descobrirem que música ele estava tocando. Após isto, houve o momento do registro nas “*Pastas Mnemosines*”.

IMAGEM 22 – 5ª Roda de Leitura: Música com Sargento da Polícia Militar

FONTE: autora

8 RODAS DE HISTÓRIAS

Por se tratar de uma ação emblemática da tradição oral, o conto e reconto foram atividades investigadas nesta fase da pesquisa. O objetivo desta Roda foi encorajar o grupo a viver experiências por meio da oralidade. As crianças escolhiam que histórias queriam contar, fossem histórias contidas em livros, experienciadas nas férias, ouvidas, histórias da rua, de medo ou de aventuras vivenciadas ou não por elas.

Na Roda, a criança poderia mudar o enredo de histórias já conhecidas, falar sobre o sentido destas histórias, criticar personagens dentre outras manifestações. Estes momentos foram mediados de forma a tornar possíveis trocas, diálogos e experiências destas crianças. Leitura em voz alta e oralidade associaram-se em um *continuum*, visando a construção de significados e o consequente compartilhamento de experiências.

Para tanto, a sistematização desta Roda ocorreu da seguinte forma:

- Após seleção de livros⁷¹ do acervo da Casa da leitura, as crianças foram orientadas, durante encontros anteriores, a escolherem livros pelos quais se interessassem;
- O grupo teve cerca de 20 dias para realizar leituras, trocar livros com colegas e pensar como iriam contar “suas histórias”;
- Para a realização das Rodas de Histórias, o grupo foi dividido em dois⁷². Na primeira Roda, participaram cinco crianças. Na segunda, outras cinco. Desta forma, chamaremos de “1ª Roda de Histórias”, a do primeiro dia. A do segundo, nomearemos de “2ª Roda de Histórias”.

---

⁷¹ A seleção de livros foi feita pela professora da turma e pela pesquisadora. Isto foi importante porque nem todas as crianças sabiam, efetivamente, ler. Algumas dominavam mais o código linguístico, outras tinham algumas dificuldades, e um pequeno grupo ainda não conseguia ler. Desta forma, optou-se por selecionar livros de acordo com a habilidade leitora das crianças. Um grupo recebeu livros com histórias mais complexas, cujo conteúdo continha mais enredo do que imagens. Outro grupo recebeu livros com mais imagens e com enredos mais simples. O terceiro grupo recebeu livros somente com imagens. Dentre os livros selecionados para cada grupo, as crianças podiam fazer suas escolhas. Esta ação teve como objetivo a participação de todo grupo. Nenhuma criança poderia ficar constrangida em participar da Roda pelo fato de não saber ler um livro cheio de palavras. Com este direcionamento intencional, as crianças tiveram tempo para ler seus livros, realizar trocas com os outros colegas e pensar como iriam contar as “suas histórias”.

⁷² No planejamento inicial da pesquisa, estavam previstas duas Rodas de Histórias com todo o grupo, contudo, devido a ausência da professora, que se afastou por problemas de saúde, dividimos a turma em dois grupos, para aproveitar melhor as interações.

Nas Rodas de Histórias, algumas abordagens foram trabalhadas de forma intencional, outras não. Os livros escolhidos pelas crianças serviram como mola propulsora para exposições orais de experiências, tensões e redefinição de alguns conceitos já internalizados pelo grupo ou por parte do grupo. Temáticas como racismo; afetividade familiar; sentimentos; política; diferenças entre os sujeitos; medos e preconceitos foram debatidas, sob perspectiva dialógica. Segue abaixo os pontos debatidos e algumas falas registradas no momento dos giros das Rodas.

a) 1ª Roda de Histórias:

QUADRO 4 - Roda de histórias 1 – Inferências orais

LIVRO	ABORDAGEM	INFERÊNCIAS ORAIS
ADIVINHA QUANTO EU TE AMO Livro animado Sam McBratney ilustração Anita Jeram regeneração de papel Carlos Plancher	✓ Família ✓ Afetividade entre pais e filhos	<i>“Fala do sentimento amor”</i> <i>“Tem pai e filho, mas não tem mãe”</i> <i>“Eu amo daqui até o Sol”</i> <i>“Eu amo daqui até Teresina”</i> <i>“Eu amo daqui até o fim do mundo”</i>
JOÃO E MARIA Diogo Watanabe Gomes Pêgipolis Rua Teófilo	✓ Segurança familiar; ✓ O indivíduo estranho	<i>“Este livro conta uma história, mas ele não tem palavras”</i> <i>“Eles fizeram certo em sair de casa, porque, na história verdadeira, os pais queriam se livrar deles. Então eles saíram”</i> <i>“É muito errado confiar em quem a gente não conhece. João e Maria entraram numa casa que nunca nem viram”</i> <i>“Já sei que não devemos aceitar nada de estranhos. Olha aí o que aconteceu com eles. Se deram mal”</i> <i>“Eu tiraria a bruxa e colocaria uma pessoa boa para ficar com eles, até que conseguisse voltar para casa”</i>

	✓ Racismo	<i>“A personagem principal é uma menina negra”</i> <i>“Negra não, café com leite ou morena”</i> <i>“Não pode chamar ninguém de negro porque vai preso”</i> <i>“É preconceito”</i> <i>“O coelho deveria dizer: Menina bonita do laço de fita, qual seu segredo para ser tão moreninha”</i> <i>“Não é errado chamar o outro de preto, porque preto é a cor e negro é a raça. Errado é discriminar, maltratar outra pessoa por causa da cor de sua pele” (PESQUISADORA)</i> <i>“Ah, então o coelho não foi preconceituoso. Entendi”</i> <i>“O coelho mencionou só a cor da menina. Em nenhum momento ele foi ruim com ela”.</i> <i>“Ele queria ter a cor dela”</i>
	✓ Discriminação ✓ Preconceito ✓ Importância da diferença	<i>“A galinha preta foi discriminada porque botava ovos diferentes”</i> <i>“A galinha chefe disse que ela era uma vergonha para o galinheiro”</i> <i>“A gente não precisa ser igual ao outro. Cada um gosta de uma coisa. Cada um tem um jeito”</i>
	✓ Importância das definições, das explicações e dos sentimentos.	<i>“A menina tinha mania de explicar tudo”</i> <i>“Às vezes a gente sente alguma coisa, mas não consegue explicar para outra pessoa”</i> <i>“Eu canso de explicar algumas coisas, e as pessoas ainda não entendem”</i> <i>“Mas tem gente que não aceita minha explicação. Acha até que estou errada. Mas tenho certeza que não estou”</i> <i>“Quando eu explico algo, espero que me entendam. Porque tem adulto que nem dá atenção”</i>

a) 2ª Roda de Histórias

LIVRO	ABORDAGEM	INFERENCIAS ORAIS
	✓ Histórica ✓ Política ✓ Cultural	<i>“Li este livro três vezes. Uma vez com minha mãe. Fala da história do Brasil”</i> <i>“Muita coisa mudou. Olha a paisagem! Na época dos índios e de hoje”</i> <i>“Muitas comidas que temos hoje foram trazidas por outros países”</i> <i>“O livro fala que o Brasil tem muitas riquezas naturais. O que é isto?”</i> <i>“Ah, entendi. O pau Brasil é uma riqueza natural”</i> <i>“Tia, eu não gosto da Dilma, mas minha mãe votou pra ela”</i> <i>“Como que você não gosta da Dilma, se foi ela quem fez as casa pra gente morar?”</i>
	✓ Respeito às diferenças ✓ Convivência social ✓ Bullying	<i>“Fala de uma ovelha que era diferente, mas que queria ficar igual às outras ovelhas, mas depois percebeu que era bom ser ela mesma”</i> <i>“Eu queria falar para este porco e para esta cabra o quanto são ruins”</i> <i>“A ovelha sofre muito. Ela é rejeitada e humilhada”</i> <i>“Se eu pudesse mudar esta história, faria com que o porco e a cabra sofressem as mesmas coisas que a ovelha. Eles deveriam ter uma orelha amarela também”</i> <i>“Mas isto não iria mudar nada. Só os personagens. E eles nunca iriam conviver bem. Não tem graça isto”</i> <i>“O melhor da história é quando ela percebe que é bom ser ela mesma. Aí todo mundo respeitou ela”</i>

QUADRO 5 - Roda de histórias 2 – Inferências orais

	✓ Medo ✓ Segurança	<i>“Era uma menina muito medrosa”</i> <i>“Ela não fazia nada por causa do medo”</i> <i>“Era amarela só de medo”</i> <i>“Eu mudaria a história. A Chapeuzinho Amarelo e o Lobo poderiam ser amigos e depois fazer um monte de coisas juntos”</i> <i>“Eu tenho medo da menina do Grito”</i> <i>“Eu tenho medo da Loira do Banheiro”</i> <i>“Eu tenho medo só de ter medo”</i> <i>“Eu tenho medo da Mula Sem Cabeça”</i> <i>“O medo está apenas na nossa cabeça. Igual a Chapeuzinho Amarelo. O medo fez ela paralisar. Quase não fazia nada”</i>
	✓ Preconceito ✓ Amizade	<i>“Este livro é diferente. Ele não tem palavras”</i> <i>“As aparências enganam. Nesta história eu achava que o Lobo era mal, mas ele queria defender o menino”</i> <i>“A gente sempre se engana com algumas coisas. Eu conheci uma menina, e achava que ela era ruim. Só vivia assim parada, com cara séria. Só saía com os pais dela. Um dia eu disse: - Vamos brincar?. Ela disse: - Sim. Tia mas foi bom! E hoje nós somos amigas”</i> <i>“Eu não gostava de legumes, mas hoje já mudei minha impressão, já gosto de alguns”</i>

Nas Rodas de Histórias pudemos observar que na intersecção entre leitura e interações orais, as mudanças conceituais entre as crianças ocorreram de forma bastante significativa. As situações discursivas diferenciadas viabilizaram um “repensar” sobre o que estava escrito e sobre o que já estava construído na criança. As situações impressas nos livros possibilitariam situações de colaboração oral no grupo. De modo geral, as rodas impulsionaram diálogos com trocas importantes para construção coletiva de conhecimento. A fluidez pela qual transcorria os diálogos fez com a pesquisadora pouco interferisse na oralidade que ali estava sendo organizada, recortada e costurada. As crianças colaboravam oralmente umas com as outras. Elas sinalizavam para um potencial desenvolvimento atitudinal em relação às práticas sociais e aos padrões culturais, por uma via dupla de escuta e fala.

A Casa da Leitura, naquele momento, estava sendo *locus* para importantes processos de socialização via complementariedades estabelecidas entre fala, leitura e escuta. A garantia que as crianças tinham de um espaço fora do “eu” de cada uma, que acolhesse suas vozes, oportunizando negociações e reconstruções de sentidos, fez com que a Casa da Leitura fosse, para o grupo, um lugar “amigável” para que, juntas, pudessem construir conhecimento a partir de trocas intersemióticas que lançavam mão de diferentes modalidades comunicacionais em combinações ricas e complexas abertas ao outro, ao mundo, ao conhecimento e à cultura. A figura abaixo representa esta proposição.

FIGURA 2 – Intersecção entre leitura e oralidade para construção do conhecimento

FONTE: autora

IMAGEM 23 – Rodas de Histórias – Grupo 1

FONTE: autora

IMAGEM 24 – Rodas de Histórias – Grupo 2

FONTE: autora

9 RODAS DE MEMÓRIAS

“A memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto. A história se liga apenas às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas”.

Ecléa Bosi (2004, p. 16)

A palavra “memória” origina-se do grego "*mnemis*" ou do latim, "*memoria*". Implica, em ambos os casos, na ação de evocar uma lembrança. Bosi (2015), partindo do pressuposto conceitual do filósofo francês Henri Bergson, defende que, antes de ser atualizada pela consciência, toda lembrança vive em estado latente, potencial. A autora aponta que o papel da consciência, quando solicitada a deliberar, é, sobretudo, o de colher e escolher. Para Jacques Le Goff (1990, p. 423), “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Os autores Silva e Silva (2009), acrescentam a este aspecto conceitual da memória sua implicação na história e sua vertente de entendimento tanto no âmbito individual quanto no âmbito coletivo.

“a memória está nos próprios alicerces da História, confundindo-se com o documento, com o monumento e com a oralidade. Mas a memória não é apenas individual. [Ela é também] coletiva, composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe foram repassadas, mas que não lhe pertencem somente, e são entendidas como propriedade de uma comunidade, um grupo. [...] gira em torno quase sempre de lembranças do cotidiano do grupo” (SILVA; SILVA, 2009, p. 275-276).

Foi sob esta perspectiva de memória individual e coletiva que a Roda de Memórias funcionou. Nesta fase da pesquisa, as crianças puderam lembrar e narrar os momentos mais marcantes que viveram durante todos os encontros. Para isto, puderam utilizar suas Pastas *Mnemosines* como instrumentos de recordação escrita dos encontros passados. O objetivo da Roda de Memórias foi estimular e encorajar a recordação de fatos que ficaram na memória. Isto evidenciou o que, de fato, as marcou e o que as tocou ao longo das Rodas de Leituras e Histórias.

A dinâmica desta Roda seguiu o seguinte roteiro: Conversa sobre memória e Nossas memórias.

- a) Conversa sobre memória: foi indagado às crianças sobre o que entendiam por memória.

*“É quando você lembra de algo que está na cabeça”
 “É quando você lembra de alguma coisa”
 “Se não tiver memória a gente nem pensa, e acaba esquecendo as coisas”
 “Meu pai é a pessoa que conheço que tem a memória mais forte”*

Este momento, dedicado a escuta sobre a compreensão que o grupo tinha a respeito de memória, funcionou como introdução do que viria a ser aquela Roda. As crianças puderam entender a importância da memória e, sobretudo, a relevância da experiência em contar, narrar, relatar e historiar suas lembranças.

IMAGEM 25 – Roda de Memórias

FONTE: autora

- b) Nossas memórias: a exposição das memórias foi feita a partir dos registros criados pelas crianças em suas Pastas *Mnemosines*. Cada uma, à sua maneira, foi expondo o que havia registrado e, ao mesmo tempo, acrescentando, àquela notação, suas impressões e seus aprendizados. Contudo, as narrações não ocorreram de maneira única e exclusivamente individual. As memórias foram construídas coletivamente, sobretudo à medida que uma criança mostrava seus registros e narrava o que a marcou, outras crianças acrescentavam outros pontos memoráveis ao registro mencionado. Neste sentido, os hiperlinks mnemônicos iam se formando em redes, de tal modo que

as conexões formavam-se a partir da relação entre os temas e conteúdos abordados em todas as Rodas.

“Eu lembro do nosso primeiro encontro. Foi sobre o mosquito da dengue”

“No meu papel desenhei aquele ratinho da história. Lembro que ele morava no lixo”

“Ei, mas esta história não é sobre a dengue, não. Foi outra história”

“Mas fala do lixo, e lá pode ter mosquito da dengue”

“O que eu mais gostei foi quando a gente falou sobre alimentos”

“O que vai ficar na minha memória, o que não vou esquecer nunca mais, e que está aqui na minha pastar, foi quando falamos do Patinho Feio e do sofrimento que ele passou. Coitadinho!”

“Lembro dos alimentos e do Júlio. Ele é que nem eu, gosta de doces. O negócio é não exagerar”

“Ahhhh! Tia, eu desenhei aqui aquela história do sapo que tinha inveja do boi”

“Essa história aí foi no dia das fábulas. Ele morreu de inveja”

“Pois é, a gente não precisa ter inveja de ninguém”

“Nesse dia aí teve a história da formiga e da cigarra. A gente teve que escolher qual a melhor versão. Ou a formiga ajudava a cigarra no inverno, ou deixava a pobrezinha morrer. Mas ela ficava de boa, enquanto a formiga trabalhava”

As memórias não seguiam nenhuma cronologia. Elas surgiam e eram explicadas livremente pelo grupo, sendo todo o processo mediado pela pesquisadora. Bosi (2012) nos ajuda a compreender este fenômeno quando faz a seguinte inferência:

A memória desconhece a ordem cronológica. Minha hipótese é que ela opera com grande liberdade, recolhendo fatos memorados no espaço e no tempo, não arbitrariamente - mas porque se relacionam através de índices de significação comum. São constelações de eventos mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo (BOSI, 2012, p. 198)

Arelada à perspectiva de Bosi (2012) está o contributo de Bruner (2002), que vê na ação narrativa um meio de dar sentido ao mundo e à experiência da criança. Nesta mesma linha referencial, Paul Ricoeur (1994) afirma que a narrativa estende-se aos planos: subjetivo, interpessoal e às contínuas negociações de significados que se dão, a partir de uma necessária descontextualização inerentes ao distanciamento dos fatos narrados. Bakhtin (2006, p.26) acrescenta que “a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social”.

Este panorama aponta para a narrativa como pressuposto para construção de significados e, sobretudo, como construção de conhecimento, a partir de vínculos criados por meio do processo dialógico, interativo e social. Para a pesquisa, o momento das memórias narradas funcionou como aporte de avaliação e observação das construções de vínculos e das consequentes relações entre as linguagens oral e escrita. Isto porque as memórias foram escritas⁷³ e puderam ser compartilhadas nesta fase da investigação, a partir do repertório

⁷³

Algumas crianças escreveram palavras referentes aos encontros, outras optaram por escrever pequenas frases, mas a grande maioria utilizou desenhos como forma de registrar suas memórias.

construído durante as Rodas e eventualmente ressignificado pelas crianças, por meio das ações dialógicas realizadas pelo grupo em todo o processo da pesquisa.

IMAGEM 26 – Roda de Memórias: Hora de Compartilhar 01

FONTE: autora

IMAGEM 27 – Roda de Memórias: Hora de Compartilhar 02

FONTE: autora

10 CONJECTURAS À GUIA DE CONCLUSÕES

Ao descrevermos, na parte introdutória deste trabalho, a linha histórica da biblioteca com suas características, naturezas e problemáticas, tivemos como intenção sinalizar a proposta de uma nova perspectiva para a biblioteca na contemporaneidade. Esta proposta considera a biblioteca como dispositivo informacional dialógico, isto é, como instância sónica, cujos elementos heterogêneos⁷⁴, atuam como portadores de sentidos, que dizem, contam, narram e produzem significados em relações dinâmicas entre seus elementos constitutivos.

A partir deste panorama, inferimos que a ordem discursiva deste dispositivo constitui instância de mediação, que atua nas relações entre o sujeito e o universo simbólico, razão pela qual sua configuração deve ser entendida como mecanismo portador de significados que podem tanto atuar de modo definitivo e afirmativo nos processos de apropriação cultural como apenas nos de oferta/acesso informacional (PIERUCCINI, 2007).

Face a esta conjuntura, entendemos que a oralidade exerce um importante papel, como via para construção de conhecimentos, quando assumida e inscrita em dinâmicas marcadas por características dialógicas.

Nesta perspectiva, a biblioteca emerge como dispositivo cultural viabilizador de importantes processos de construção de conhecimentos, rompendo com a monologia característica da maioria dos equipamentos culturais herdados da tradição cultural conservacionista ou difusionista.

Como sabemos, tais tradições reservaram às manifestações orais um lugar secundário no espectro das expressões culturais. Assim, desde sua gênese, a biblioteca foi vista como lugar incompatível com a oralidade, atitude que acabou dificultando a compreensão de que a expressão oral é, em sua natureza, fonte essencial de acesso, construção e ressignificação do conhecimento, na biblioteca e fora dela.

A proposição configurativa e conjectural desta pesquisa foi, portanto, evidenciar a oralidade na biblioteca, como categoria essencial nas dinâmicas para construção de conhecimento, onde, neste sentido, a biblioteca e seu espaço, foi historicamente construído

---

⁷⁴ Os elementos heterogêneos do dispositivo são compreendidos como: o ambiente, técnicas e tecnologias, processos e produtos, regras e regulamentos, conteúdos materiais e imateriais. Estes elementos dão sentido e trazem identificação para a biblioteca, aqui compreendida como dispositivo.

como lugar de cultura eminentemente letrada, e cujas dinâmicas e rotinas, por vezes, afastam e estigmatizam as falas e vozes como ruídos em seus espaços e ambientes.

Claro, a pesquisa cuidou de recortar o objeto a que se refere - a biblioteca, de chamar a atenção para as diferentes modalidades de bibliotecas existentes (universitárias, especializadas, públicas, escolares, comunitárias etc), indicando a necessidade de nuances e de contextualização da questão da oralidade. Em outras palavras, os modos como esta se manifesta varia evidentemente em função da natureza especial do equipamento.

Tal consideração, todavia, não elimina a necessidade de se refletir sobre o lugar ocupado pela oralidade nos processos e nos dispositivos de conhecimento, como as bibliotecas, uma vez que o valor das linguagens, das expressões culturais não é somente uma questão funcional. Ela é também, e, sobretudo, questão social, política e ética.

Assim, para compreendemos as sinalizações que esta pesquisa obteve, recorreremos aos seus objetivos, e discutiremos as respostas obtidas neste caminho investigativo. Para tanto, partiremos do objetivo geral:

Refletir sobre as relações entre oralidade e apropriação da cultura letrada, em ambientes educativos, marcados pela presença de diferentes linguagens e mídias.

A Casa da Leitura é uma biblioteca de natureza interativa, cujos serviços, linguagens, ambiente e tecnologias alinham-se de modo a tornar o espaço dinâmico, e, essencialmente, dialógico intersemiótico. A oralidade, neste cenário, é recebida como parte integradora dos processos e, sobretudo, é prática informacional recorrente nas dinâmicas que ali ocorrem.

Dentro deste contexto, a pesquisa propôs-se a criar situações que colocassem em dinâmica a relação oralidade e escrita, bem como outras linguagens culturais, dentro de uma complementaridade e de um *continuum tipológico* (MARCUSCHI, 2001).

Nas dinâmicas das Rodas, a oralidade foi percebida como tendência mais confortável junto ao grupo. A maioria das crianças tinha dificuldades em ler e escrever e, por isso, percebia na oralidade possibilidade para realização de trocas, a partir das temáticas propostas. Isto, no entanto, não converteu-se em possibilidade única, porque elas eram sempre convidadas a estabelecerem contato com os livros, o que fez com que adquirissem, ao longo das Rodas, a habilidade de correlacionar o livro com os temas e as histórias contadas.

Todavia, isto só foi possível porque, durante a seleção de livros para as Rodas, a proposta de uma espécie de “miscelânea literária” nos pareceu uma via potencial para o percurso leitor das crianças. Juntar livros com histórias conhecidas e tradicionais, livros sem

palavras e livros cujas histórias inaugurassem novas possibilidades, foi o recurso escolhido para tornar os momentos de leitura mais agradáveis e, no caso do grupo, possíveis.

Nesta conjuntura, em que a oralidade aparece como aporte-base para trocas e possíveis construções de conhecimento, o estranhamento e/ou constrangimento em ter um livro nas mãos e não saber ler seu conteúdo, deveria ser de todo evitado. Ao folhear um livro cuja história lhe parecia familiar, graças uma manifestação oral por ela experienciada, a criança, de imediato, “lia” aquele livro e, por isso, sentia-se partícipe no processo de “engrenagem das Rodas”. Outras crianças poderiam construir suas próprias histórias, a partir dos livros sem palavras. Por outro lado, as crianças, com habilidades leitoras, apresentavam às outras novas histórias.

Com base neste desenho proposto para a pesquisa, observamos que a oralidade e suas manifestações foram vivenciadas e compreendidas pelas crianças como meio para viabilizar as interações reticulares existentes entre elas. Neste processo, cada criança criava expectativa sobre o outro (como sujeito que escuta e, posteriormente, como sujeito opinativo). No momento em que contava a história, a criança buscava uma instância colaborativa junto às outras, fato que, conseqüentemente, aumentava o potencial de ação da criança leitora. Quando esta percebia que havia avaliação positiva na postura oral das outras crianças, de imediato sentia-se mais confiante diante da situação, o que foi percebido também pelo desenrolar das interações orais posteriores à leitura, provocadas inicialmente pela mediadora (pesquisadora).

Por meio desta inter-relação construída entre oralidade e cultura letrada, inferimos o que já foi postulado por Ong (1998, p. 23), quando afirmou que “a oralidade precisa e está destinada a produzir a escrita”. No processo investigativo, observamos que este é o caminho natural. Contudo, há de se pensar que dentro de um cenário de estímulos e intencionalidades, esta relação deve se dar de maneira mais fluida e espontânea possível.

Em se tratando dos objetivos específicos da pesquisa, temos:

Refletir sobre o lugar da linguagem oral nos processos de mediação cultural e apropriação de informação e cultura.

Levando em consideração a expressividade da linguagem oral como via de comunicação no transcurso das Rodas e, sobretudo, entendendo que a oralidade foi o pressuposto base para a investigação, as sinalizações desta pesquisa para a relevância da

linguagem oral, nos processos de mediação e apropriação da informação e cultura, apontaram que:

- a) A mediação foi um viés extremamente importante para o transcurso das atividades propostas em cada Roda. Sua compreensão, no âmbito da pesquisa, esteve atrelada à ação de produção de sentidos e não necessariamente à mera intermediação instrumental ou funcional. O que isto significa? O grupo de crianças passou por um processo de mediação ligado a ações orgânicas, sistemáticas, permanentes e cuja natureza transdisciplinar e transversal possibilitaram condições de aprendizagens e de reflexões inscritas em lógicas comprometidas com a educação de protagonistas culturais e não de meros consumidores de informação e cultura.
- b) O processo de mediação, tal qual descrito, foi possível devido à natureza do dispositivo (Casa da Leitura), que viabilizou partilhas simbólicas e relacionais entre seus objetos, artefatos e ferramentas, de modo a atingir diretamente comportamentos e condutas (afetivas, cognitivas e comunicativas) das crianças do grupo. Neste sentido, o dispositivo atuou, intrinsecamente, como mediador no processo de construção do conhecimento, possibilitando, ao mesmo tempo que as crianças se apropriavam do conhecimento, apropriavam-se também do dispositivo.

Face a isto, outro componente importante da mediação foram os sujeitos mediadores. No trâmite investigativo, a pesquisadora entrevistou como mediadora, auxiliando nas construções que ocorriam no dispositivo, de modo a aproximar sua atuação ao conceito vygotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), cuja abordagem está na compreensão da relação que se estabelece entre os sujeitos, tendo em vista a construção de sentidos e o compartilhamento de significados. Sobre isto, Bruner (2000) defende a importância do adulto (mediador), enquanto andaime, no processo de construção de significados sobre a realidade. A perspectiva bruneriana aponta este adulto como um educador que “por meio do discurso da colaboração e da negociação” ajuda a criança a construir significados (Bruner, 2000, p.86), a partir de ações interativas, dialogantes e reflexivas. Para Perrotti e Pieruccini (2007) o conceito de “Infoeducador” surge como uma interface dos profissionais da Informação e da Educação. Ele atua como mediador de processos de aprendizagem informacional indispensáveis à apropriação simbólica e ao protagonismo cultural. Contudo, cabe destacar que a mediação, no transcurso da pesquisa, não se limitou ao dispositivo – como instância mediadora, nem à pesquisadora – no papel de mediadora cultural/Infoeducadora; estendeu-se a todos os envolvidos. Tal fato significa que, além do pesquisador, os profissionais

colaboradores e até mesmo as próprias crianças tiveram papel preponderante como mediadores.

A apropriação informacional e cultural observadas no dispositivo, implicaram em uma ruptura com a ideia de assimilação, isto porque as dinâmicas informacionais e culturais desenvolvidas durante as Rodas ampliaram-se com o intuito de tornar conteúdos, temas e enunciados negociáveis e, conseqüentemente, ressignificados numa visão construtiva de produção e não de transmissão de sentidos, ainda que em alguns momentos, fossem observados tendências transmissivistas em algumas colocações dos participantes/educadores. Ao afirmarem-se, as crianças acabavam por realizar negociações com o mundo material, social e simbólico, necessárias à construção de protagonistas culturais, de cidadãos e da própria cultura, num processo permanente, dinâmico e dialógico. Neste sentido, as crianças conseguiram perceber a importância de tornarem-se autônomas, tendo em vista que suas falas puderam ser ouvidas e negociadas em um espaço que, em seu todo, apresentou uma vocação dialógica. Em outras palavras, a perspectiva de assimilação cultural (sujeição e transmissão monológica) rompeu-se com a possibilidade de uma afirmação autônoma daquelas crianças, vistas, sobretudo, como sujeitos face da cultura e de sua potencial apropriação. E, nesse sentido, o livre fluir das intervenções orais teve um papel essencial, permitindo a formação de tramas, de redes de sentidos, envolvendo os diferentes participantes num jogo dinâmico, complexo e rico de signos e significações.

Analisar as condições para trocas dialógicas de informação e conhecimento com o uso da oralidade.

O uso da oralidade foi extremamente necessário para a efetivação das Rodas. Como dito anteriormente, boa parte das crianças do grupo tinha dificuldades em ler e em conseqüentemente, escrever. Nesse cenário, as manifestações orais apresentaram-se especialmente como o recurso expressivo/significativo para as trocas dialógicas no dispositivo.

Se pensássemos no dispositivo como espaço voltado, eminentemente, à cultura escrita, desvinculada da oralidade, correríamos sério risco de não haver nenhuma possibilidade de produtividade naquele lugar para crianças ou mesmo para adultos com dificuldades de leitura e escrita. A noção de pertencimento, em relação à Casa da Leitura estaria seriamente comprometida, coisa que efetivamente não ocorreu. Ao se sentirem acolhidas e reconhecidas em seus modos próprios de expressão oral, as crianças rapidamente se manifestavam,

interessavam-se pelas propostas, mostravam interesse em caminhar e avançar na conquista do universo do conhecimento e da cultura.

Neste sentido, perceber aquela biblioteca como espaço dialógico e, obviamente oral, permitiu romper, sobretudo, com os conhecidos paradigmas de conservação (patrimonialista/controle); e de difusão (distributivista/transmissivista/monológico), fortemente marcados por processos de interdição.

Observar, por meio de ações metodológicas, como as Rodas de Leitura, Rodas de Histórias e Rodas de Memórias influenciam para a fluidez das manifestações orais dos sujeitos envolvidos

As Rodas de Leitura, Histórias e Memórias foram mecanismos mediados e utilizados na pesquisa para viabilização do pressuposto da aplicação da oralidade em contexto de cultura letrada, tendo como via conjectural a potencial construção de conhecimento. Contudo, as questões orais aqui imbricadas foram empregadas e contextualizadas para além da tradicional “contação de histórias”. As Rodas “giravam” com o intuito de contar, recontar, mudar e, sobretudo, ressignificar histórias, episódios, conteúdos e argumentos numa perspectiva protagônica, especialmente voltada à apropriação cultural.

O desenho e a dinâmica das Rodas foram pensados para dar mais e melhor fluidez às manifestações orais ali empreendidas. As crianças, que não dominavam, efetivamente, a escrita e a leitura, puderam utilizar-se da oralidade para atuar nas Rodas, designando, com isso, o ritmo, o compasso e o progresso de cada atividade. Isto significa que a metodologia adotada serviu não só para a concretização das fluências orais e construções ali empreendidas, mas auxiliaram, sobretudo, para o entendimento das Rodas como instâncias mediadoras, cujas situações de oralidade puderam ser efetivadas, permitindo que as crianças se apropriassem do dispositivo e construíssem, a partir dele, significativas habilidades, competências e atitudes.

Mapear situações de oralidade, no ambiente educativo da Casa da Leitura, e verificar possíveis relações de continuidade/descontinuidade entre o oral e a escrita.

Seguindo as inferências do *continuum tipológico* postulado por Marcuschi (2001) defendido neste trabalho, observamos uma sinalização importante para a possível sequência entre oralidade e escrita. As crianças que, a princípio, somente folheavam os livros, terminaram o processo das Rodas com empréstimos, trocas e até mesmo disputa por obras literárias. O registro nas Pastas *Mnemosines* também serviu como aporte de observação para o

processo evolutivo da escrita do grupo. Contudo, devemos esclarecer que a solução dos problemas relacionados à alfabetização daquelas crianças não foi aqui perseguido. No entanto, a pesquisa apontou uma forte tendência das crianças em se apropriarem do suporte livro - objeto simbólico da cultura letrada.

A partir daqui, entendemos que a elucidação dos objetivos desta pesquisa aponta para a importância da oralidade e da atitude intersemiótica nos processos de construção de conhecimento. Tais objetivos sinalizam para uma conjuntura que observe, com especial atenção, a relevância da expressão oral nos processos de aprendizagem e apropriação cultural.

O grupo que colaborou com esta pesquisa era composto, em sua maioria, de crianças com dificuldades de leitura e escrita. A biblioteca, neste contexto, se fechada exclusivamente nos códigos escritos seria o espaço que, provavelmente, não iriam frequentar, visto o baixo potencial leitor do grupo. O que uma criança que não sabe ler iria fazer na biblioteca? E se não sabe ler, como irá aprender? Que trocas significativas iriam ocorrer? Estas indagações sugerem um paradigma que deve ser reconhecido – o da biblioteca intersemiótica.

A consideração da oralidade, como categoria essencial da aprendizagem e de construção de conhecimento, por dispositivos culturais como as bibliotecas é a base defendida e observada nesta pesquisa. As crianças puderam experienciar situações que as colocaram como protagonistas em meio a um espaço tradicionalmente avesso às falas, conversas e trocas dialógicas. Se as bibliotecas foram, ao longo do tempo, lugar de silêncio imposto, cujas vozes eram, naturalmente, interditadas e vistas como prejudiciais para o fluxo e a apropriação das informações, é preciso que tal formulação seja reconsiderada à luz das realidades contemporâneas. Nosso trabalho demonstra que, na Casa da Leitura, a oralidade, em suas diferentes dimensões e relacionada às demais linguagens expressivas, mostrou-se categoria essencial às dinâmicas de conhecimento, recomendando a perspectiva intersemiótica como caminho promissor aos processos de apropriação cultural.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó (SC): Argos, 2009.
- AGAMBEN, G. O que é dispositivo? **Outra Travessia**, Santa Catarina, n. 5, 2005.
Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>>.
Acesso em: 20 ago. 2015.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil**: 1500-1889. Brasília: INEP, 1989.
- ALMEIDA, Marco Antonio de. **Mediação cultural e da informação**: considerações socioculturais e políticas em torno de um conceito. In.: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB), 8, 2007, Salvador (BA). Disponível em: <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--212.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Ed. Presença; Ed. Martins Fontes: Lisboa, s/d.
- ANADÓN, Maria Elisa. Novas dinâmicas na pesquisa educativa e formação continuada dos docentes: os modelos participativos. In: ANAIS DO COLÓQUIO NACIONAL. EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 9., 2007, Natal, **Anais...** Natal: EDUFN, 2007. p. 1-14.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP : Papirus, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BASTOS, Gustavo Grandini; PACÍFICO, Soraya M. Romano; ROMÃO, Lucília M. Sousa. Biblioteca escolar: espaço de silêncio e interdição. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, set. 2011. Disponível em:<<http://liinc.revista.ibict.br/index.php/liinc/article/view/347/315>>
Acesso em: 20 fev. 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística general II**. 15. ed. Madri: Siglo Veintiuno de España Editores, 1999.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. **Psicologia para América Latina**, n. 1. Fev. 2004. Disponível em:<
http://www.psicolatina.org/Uno/a_perspectiva_historica.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

BORBA, Francisco S. **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BOSI, Alfredo. **Considerações sobre tempo e informação**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1995. Disponível em:<
<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/bosiinternet.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BOSI, Ecléa. **Memória**: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. Entrevistador: Mozahir Salomão Bruck. Revista Dispositiva. Minas Gerais, n. 2, 2012. Disponível em:<
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/download/4301/4454>>. Acesso em: maio 2017.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. 2. ed. Cotia (SP): Ateliê, 2004.

BOURASSA, Michelle; BÉLAIR, Louise; CHEVALIER, Jacques. *Les outils de la recherche participative*. **Revue éducation et francophonie**, Canadá, v. 35, n. 2, 2007. Disponível em:<http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXXV_2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Ed.Vozes, 2014.

BRUNER, Jerome. *Juego, pensamiento y lenguaje*. In: _____. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Psicología. 1984.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

BRUNER, Jerome. **Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva**. Madri: Alianza Editorial, 1991.

BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral e tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CANCELLO, Luiz A. G. **Informática, mundo, educação**. Disponível em: <http://www.luizcanello.psc.br/info-ed.htm#_ftnref2>. Acesso em: 20 out. 2016.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CAUNE, Jean. **La médiation culturelle: une construction du lien social**. 1999. Disponível em: <<http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2000/Caune/Caune.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CHARTIER, Roger. As práticas da leitura. In.: **História da vida privada, 3: da Renascença ao século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 113-162.

CONNOR, Steve. Fala surgiu há 500 mil anos, diz pesquisa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 jun. 2004. Disponível: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2306200401.htm>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

CONSELHO DA EUROPA. **Biblioteca Viva temática**. Disponível em: <<http://www.coe.int/en/web/human-rights-education-youth/-/thematic-living-library>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD, 2006.

DAMATTA, R. Sobre o Simbolismo da Comida no Brasil. **O Correio da Unesco**, Rio de Janeiro, v. 15, n.7, p.22-23, 1987. Disponível em: <https://www.nestle.com.br/nestlenutrisaude/Conteudo/diretriz/Marco_Referencia_de_Educacao_Nutricional_Alimentar.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

DAROS, Sônia Cristina Pavanelli. Oralidade: uma perspectiva de ensino. 2006. 165 f. Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba (SP), 2006.

DAVALLON, Jean. A mediação: a comunicação em processo? **Prisma.com**, n.4, 2003. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/645/pdf>>. Acesso em: 10 set. de 2015.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos de educação**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago.2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

DIAMENT, Nic. *Organiser l'accueil en bibliothèque*. Villeurbanne: Institut de Formation des Bibliothécaires, 1997.

DICIONÁRIO PRIBERAM. **Verbete “Mnemônica”**. Disponível em:<
<https://www.priberam.pt/dlpo/mnem%C3%B3nica>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

DUFRENE, Bernadette; GELLEREAU, Michèle. La médiation culturelle: enjeux professionnels et politiques. **Hermès**, n. 38, 2004.

ENCICLOPÉDIA INTERCOM de Comunicação. **Conceitos**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação, 2010. Volume 1. Disponível em:<
<http://www.ciencianasnuvens.com.br/site/wp-content/uploads/2013/07/Enciclopedia-Intercom-de-Comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

FARACO, Carlos. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird ; SILVEIRA, Alzira Malaquias da . **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/555/555>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

FUNDAÇÃO MUSEU DO HOMEM AMERICANO (FUMDHAM). **Pinturas rupestres**. Disponível em: <<http://www.fumdham.org.br/pinturas.asp>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

GALVÃO, Ana Maria de O.; BATISTA, Antônio Augusto G. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 403-432, maio/ago., 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a07.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

GARCÍA GUTIÉRREZ, A. Cientificamente favelados: uma visão crítica do conhecimento a partir da epistemografia. **Transinformação**, Campinas, v.18, n.2, p.103-112, maio/ago.2006.

Disponível em: <<http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo/viewarticle.php?id=151>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOSSÁRIO CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte (MG): UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

GOMES, Henriette. A biblioteca pública e os domínios da memória, da mediação e da identidade social. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, n. especial, p. 151-163, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v19nspe/12.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

GOODY, Jack. **Domesticação do pensamento selvagem**. Editorial Presença Lisboa, 1988.

GRUBITS, Sonia. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. **Psicologia em Estudos**, Maringá, v. 8, n. esp., p. 95-105, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa12.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: <prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS (IFLA); UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Manifesto sobre biblioteca pública, 1994**. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares**, 2002. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf>. Acesso em: 05 maio 2016.

JEANNERET, Y. Médiation. In: *La société de l'information: glossaire critique*. Paris: La Documentation Française, 2005.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAMALLE, Anne; DREUX, Guy. *Entretien avec Jacques Rancière à propos de l'ouvrage Le Maître ignorant. Nouveaux Regards*, n. 28, jan.-mar., 2005. Disponível em: <<http://institut.fsu.fr/IMG/pdf/EntretienJRanciere.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr., 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Fernando C. L. O conhecimento científico tácito na dinâmica da pesquisa: alguns indícios. **DataGramaZero**, v.8, n. 3, jun., 2007.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro. Editora 34, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 2011. Disponível em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/viewFile/4749/5077>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo. **Linha d'Água**, São Paulo, n. 15, p. 41-62, setembro, 2001. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/viewFile/37233/39954>>. Acesso em 15 jul. 2015.

MARTIN-BARBERO, Jesús Martin. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Editora UFRJ, 1997.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. 3. ed. Editora Ática, 2002.

MATAKITERANI ASSOCIAÇÃO CULTURAL. **Biblioteca da Oralidade**. Disponível em:<<http://matakiterani.org/acoes-e-projetos/biblioteca-da-oralidade/>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

MATOS, Olgária. Invenção do contemporâneo. **TV Cultura**. São Paulo, 08 jun. 2009. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=arANFGj10Tg>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre; Artmed, 2001.

McLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. Companhia Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. 3. ed. São Paulo; Melhoramentos, 2009.

MILANESI, Luís. **O que é biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992. Disponível em:< <https://pt.slideshare.net/caphooke/minayo-o-des>>. Acesso em: mar. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MONTEIRO LOBATO, José Bento. **Fábulas**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2012.

NARRADORES de Javé. Direção de Eliane Caffé. Rio de Janeiro: RioFilme, 2004.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas (SP): Papyrus, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2007.

PANICO, Adriana C. B. **Aspectos psicológicos da voz e seus correlatos acústicos**. 2001. 113f. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (SP), 2001.

PERAYA, Daniel. Médiation et médiatisation: le campus virtuel. **Hérmes**, n. 25, 1999. Disponível em:< http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14983/HERMES_1999_25_153.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 ago. 2015.

PERROTTI, Edmir. **Programa de Infoeducação**. Disponível em:< <http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/programadeinfoedu.pdf>>. Acesso em: ago. 2015.

PERROTTI, Edmir. Sobre informação e protagonismo cultural. In: GOMES, Henriette Ferreira; NOVO, Hildenise Ferreira (Orgs.). **Informação e protagonismo social**. Salvador: EDUFBA, 2017. p.11-26.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. In.: **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2014.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres na contemporaneidade. In: **Informação e contemporaneidade**: perspectivas. Recife: Néctar, 2007.

PERROTTI, Edmir; VERDINI, Antonia de Sousa. Estações do Conhecimento: espaços e saberes informacionais. In: ROMÃO, L.M.S. (Org.) **Sentidos da biblioteca escolar**. São Carlos: Alfabeta, 2008.

PIERUCCINI, Ivete. **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação na educação. 2004. 232 f. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PIERUCCINI, Ivete. Ordem informacional dialógica: mediação como apropriação da informação. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 8, 2007, Salvador (BA). **Artigos...** Salvador (BA), 2007. Disponível em:<
<http://www.usjt.br/arq.urb/arquivos/abntnabr6023.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

PIRES, Sergio F. S.; BRANCO, Angela U. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psicologia: teoria e pesquisa**. v. 24, n. 4, out./dez., 2008.

PIRES, Sergio F. S.; BRANCO, Angela U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1997. Disponível em:<
<http://www.portalfil.ufsc.br/republica.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.

PLATÃO. **Fedro ou da beleza**. 6. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICOEUR, Paul. **Tempo e memória**: tomo 1. Campinas (SP): Papyrus, 1994.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Dicionário breve da informação e da comunicação**. Lisboa: Presença, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

SAENGER, P. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**: I. São Paulo: Ática, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTIAGO, Darley F. de A; BRITO, Claudio Marzo C. de. Casa da Leitura do IFPI - *Campus* Floriano: uma experiência democrática de acesso à leitura. In: CONGRESSO DE PESQUISA E

INOVAÇÃO DA REDE NORTE E NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 4, 2009, Belém (PA). **Anais...** Belém: CONNEPI, 2009.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Disponível em:<
[http://rparquitectos.weebly.com/uploads/2/6/6/9/266950/jose_saramago_-
_ensaio_sobre_a_cegueira.pdf](http://rparquitectos.weebly.com/uploads/2/6/6/9/266950/jose_saramago_-_ensaio_sobre_a_cegueira.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociologia**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo, Cultrix, 2012.

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SIMÃO, Livia Mathias. Diálogo com teóricos da psicologia semiótico-construtivista sobre intersubjetividade humana. In: _____. **Ensaio dialógico: compartilhamento e diferença nas relações eu-outro**. São Paulo: Hucitec, 2010.

TEIXEIRA COELHO. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. 2 ed. São Paulo: Iluminuras, 1999

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1998.

TURNER, Deborah. *Orally-based information*. **Journal of Documentation**, v. 66, n. 3, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WACQUANT, Loïc. **Os condenados da cidade: estudo sobre marginalidade avançada**. Rio de Janeiro: Reva; Fases, 2001.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a literatura medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.