

A INFLUÊNCIA DE UM PROJETO LITERÁRIO EM CONTEXTO DE ESCOLA DO CAMPO: A MEDIAÇÃO DE LEITURA COMO APROXIMAÇÃO

THE INFLUENCE OF A LITERARY PROJECT IN THE CONTEXT OF A RURAL SCHOOL: READING MEDIATION AS AN APPROACH

Mariana Cortez (UNILA)¹
Franciele Maria Martiny (UNILA)²

Resumo: A partir de uma mediação de leitura literária discutimos os possíveis impactos produzidos por meio do desenvolvimento de um projeto universitário integrado de extensão, ensino e pesquisa, que promoveu ações em torno da literatura em uma escola pública brasileira de Ensino Fundamental I, localizada na região Oeste do Paraná, em contexto do campo. Entre as iniciativas realizadas, houve a implantação de uma biblioteca escolar naquele espaço, passando pela catalogação do acervo até a realização de mediações de leitura, baseados no círculo de leitura (CHAMBERS, 2007; 2011). Com análises interpretativas, neste momento, evidenciamos de que maneira tem ocorrido esse processo de interlocução e se houve mudanças no ambiente escolar trabalhado através das diferentes atividades que se realizaram entre as crianças e a equipe universitária. Depreendemos que, com a leitura mediada de uma história sobre as possíveis diferenças entre a região do campo e da cidade, as crianças refletiram sobre sua identificação com o protagonista, levantando informações sobre o seu bairro e suas vivências, aproximando os mediadores da realidade vivida por elas naquele contexto, uma prática que fomentou o diálogo entre o grupo universitário e os alunos da escola.

Palavras-chave: Escola do Campo; Literatura; Projeto universitário; Mediação literária.

Abstract: Based on a literary reading mediation, we discussed the possible impacts produced through the development of an integrated university project involving extension, teaching and research, which promoted actions around literature in a Brazilian public elementary school, located in the western region of Paraná, in a rural context. Among the initiatives carried out, there was the implementation of a school library in that space, with activities ranging from cataloging the collection to carrying out reading mediations based on the reading circle (CHAMBERS, 2007; 2011). Through interpretive analyses, at this moment, we have highlighted how this process of interlocution took place and whether there have been changes in the school space where the different activities were carried out between the children and the university team. We found that, with the mediated reading of a story about the possible differences between the countryside and the city, the children reflected on their identification with the protagonist. This led to the children raising information about their neighborhood and experiences, which brought the mediators closer to the reality experienced by them in that context, an activity that fostered the dialogical space between the university group and the students of the school.

Keywords: Rural school; Literature; University project; Reading mediation.

¹ Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: mariana.cortez@unila.edu.br.

² Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), docente da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: franmartiny@hotmail.com.

Introdução

Este artigo focaliza iniciativas promovidas por um projeto universitário *Vivendo Livros Latino-Americanos na Tríplice Fronteira*³, que integra pesquisa, ensino e extensão voltado à inserção da literatura no espaço escolar, mais especificamente, desenvolvendo a implantação do espaço da biblioteca, organização e catalogação do acervo e práticas de mediação de leitura literária. Nesse sentido, são realizadas diversas ações da equipe universitária em educandários da mesma região fronteiriça em que se encontra (nos países Brasil-Argentina-Paraguai), envolvendo docentes, graduandos e comunidades escolares de seu entorno. Assim, cada espaço bibliotecário trabalhado nas cidades localizadas na tríplice fronteira possui um contexto social diverso, apesar da aparente homogeneização que um olhar apressado pode ter com relação a esses locais. Com vistas a essa característica heterogênea e múltipla, o propósito do projeto é desencadear mudanças dentro desses cenários, as quais possam gerar maior formação crítica e sensível dos envolvidos nas ações a partir das interações e mediações literárias.

Apesar de o projeto existir há quase uma década, atuando em instituições de ensino da rede pública básica da região, ou seja, em ambientes sociolinguisticamente complexos (CAVALCANTI, 1999), para este momento, selecionamos uma das escolas atendidas, visando descrever e analisar práticas com a literatura⁴, realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em salas multisseriadas (1º e 2º anos) e (3º e 4º anos) de uma escola do campo, no município de Foz do Iguaçu, no oeste do Paraná. O objetivo das ações se centraliza na aproximação de um projeto universitário com crianças de contexto rural. Partimos do pressuposto de que, ao incluir a literatura e a leitura e adaptando a proposta de mediações de leitura literária (FITIPALDI, 2012; 2013; PETIT 2008, 2009; COLOMER, 2007), é possível conhecer e (re)conhecer o contexto sobre o qual se quer atuar e evitar ou pelo menos dirimir as relações assimétricas presentes nos diálogos entre a universidade e a comunidade.

Para tanto, é importante expor que a referida instituição de ensino básico, focalizada neste artigo, pertence à ação governamental denominada de "Programa Nacional de Educação no Campo" (PRONACAMPO)⁵, o que indica que "[...] a identidade da educação do campo, inserida num contexto real, deve ser definida pelos seus sujeitos sociais e estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, ou seja, como produção material e cultural de existência humana" (ROCHA et al *apud* BERGAMASCO , 2013, p. 8).

A escola participante é de porte pequeno, com em torno de 50 estudantes moradores de uma localidade com aproximadamente 300 pessoas. Por estar inserida em uma comunidade pouco populosa, a gestão é realizada pela diretora e duas professoras, divididas em duas salas. Há, além delas, uma encarregada da manutenção do pequeno prédio.

³ O projeto teve início em 2014 e está vinculado a uma instituição superior de ensino público brasileira que possui um projeto bilíngue de educação universitária (português/espanhol) por sua vocação latino-americana. Devido a essa configuração, a universidade também possui acadêmicos brasileiros e internacionais, os quais também participam de atividades com a comunidade por meio de ações como esta que está sendo apresentada.

⁴ O relato de experiência usado, nesta pesquisa, foi feito pela acadêmica do curso de Letras Português e Espanhol como Línguas Estrangeiras, Anyie Lorena Cajamarca Torres, enquanto participante do projeto na ocasião, sendo que uma das atividades do grupo universitário é relatar por escrito suas experiências após os encontros nas escolas.

⁵ Conjunto de ações que visam o aprimoramento do ensino nas redes de ensino, a partir da formação dos docentes, produção de material didático específico, recuperação da infraestrutura, melhorar a qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades (Decreto nº 7.352/2010). Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 abr. de 2023.

Ressaltamos que as escolas multisseriadas no Brasil ainda são comuns em várias regiões e, de acordo com o Ministério de Educação (2013), há normativas que regulamentam esses modelos pedagógicos, os quais apresentam metodologias específicas. A instituição em análise lança mão dessa estratégia, em virtude do número de alunos, mas atende a normativa de não mesclar crianças da Educação Infantil com as crianças do Ensino Fundamental. Devido à localização mais afastada do centro da cidade, e às dificuldades de mobilidade (transporte público, calçamento, asfalto etc), há a permanência da configuração dessas turmas mistas, pelo menos, até o momento em que a pesquisa foi realizada.

Para além da escola, naquele bairro, há uma diversidade de ambientes que permitem que a comunidade interaja e se envolva em eventos e espaços compartilhados, como: igreja católica (lugar onde se realizam as diferentes atividades comunitárias, por exemplo, a festa Junina), há também dois bares e uma academia de ginástica ao ar livre ao lado da escola. Nos arredores, estão as casas de campo, chácaras de agricultura familiar e propriedades com alguns cultivos próprios dessa região (a soja e o milho).

Diante disso, consideramos a importância do cumprimento do direito à educação dessas crianças de forma ampla, de qualidade e contextualizada, conforme evidenciado pelo documento orientador do PRONACAMPO que reforça “[...] a especificidade da Educação Básica do Campo ao recomendar que as propostas pedagógicas dessas escolas contemplem as necessidades e interesses dos estudantes do campo, considerem o calendário da produção agrícola bem como a natureza do trabalho no campo” (BRASIL, 2013, p. 4).

O propósito do projeto, para além de aproximar o grupo da universidade e práticas de mediação de leitura literária às crianças do contexto rural, é justamente fomentar um espaço dialógico e comunicativo, por meio do qual se aproveite a socialização, a análise, o debate, a conversa para conhecer a comunidade em suas características. Isso porque acreditamos que a literatura é o espaço “[...] de la comunicaci3n y del compartir entre el yo y el que lee y “lo otro” (si se nos permite llamar así al mundo ficcional y a todo lo que conlleva). En este diálogo la literatura incorpora a los sujetos embarcados en experiencia al tejido de la cultura, les permite tener recuerdos vividos” (FITIPALDI, 2013, p. 73)⁶. Tais espaços sociais, culturais e linguísticos permitem, por conseguinte, ampliar o escopo da ação, lançando um olhar para o outro (contexto do campo) e para si (comunidade universitária), na própria experiência e formação da equipe e na relação de trocas.

Com base nessa perspectiva, em 2015, foi inaugurada esta primeira biblioteca atendida pelo projeto, do lado brasileiro, que recebeu o nome da primeira docente do bairro. Em 2017, pela mesma necessidade de aproximação e uso do espaço bibliotecário na escola, iniciaram as experiências de leitura literária⁷ (BOMBINI, 2008; PETIT, 2009; 2015) com os livros disponibilizados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), pelo PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura) e pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Por meio desses, foi possível dispor em torno de 1000 livros na biblioteca e, tendo em vista o tamanho da escola e o número de alunos, havia um bom número de obras.

Assim, com o desenvolvimento do projeto, numa etapa mais avançada, houve a incorporação de práticas de mediações literárias no espaço bibliotecário elaboradas com o intuito de (re)conhecer os “atores” da leitura e sustentar e implementar as diretrizes do PNBE temático para as escolas do campo (2013), considerando o edital de seleção de obras literárias para compor

⁶ [...] de comunicação e partilha entre o eu e o leitor e "o outro" (se é que podemos chamar o mundo ficcional e tudo o que ele implica). Nesse diálogo, a literatura incorpora os sujeitos implicados na experiência no tecido da cultura, permitindo-lhes ter memórias vividas (tradução livre).

⁷ Compreendemos, assim como Colomer, que a leitura literária é “[...] um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (2007, p. 147).

a biblioteca escolar, que visava o trabalho com referenciais que compreendessem o campo em relação ao seu contexto socioeconômico e cultural em relação ao cenário mais amplo brasileiro, contendo a agroecologia e desenvolvimento sustentável e agrário; além de questões em torno da territorialidade; a produção agrícola e o desenvolvimento econômico, histórico e cultural das diferentes populações do campo⁸.

Portanto, o projeto ora debatido considera importante que a formação de estudantes universitários perpassasse as ações de extensão e pesquisa e que cumpram não apenas uma “tarefa, em sentido vertical, da universidade para a comunidade”, mas, sobretudo, que eles se tornem cidadãos capazes de agir e transformar o mundo. Com base nisso, o objetivo deste texto é apresentar as ações do projeto e seu impacto, principalmente por meio do relato de uma das mediações literárias realizadas com as crianças, a fim de verificar as aproximações realizadas e como isso afetou o trabalho e o encontro do grupo da universidade. Para tanto, na sequência, faremos uma breve revisão das propostas de bibliotecas no geral e biblioteca escolar, em particular. Ademais, trataremos sobre a mediação de leitura literária em escolas e suas possibilidades em contexto de campo, como esse abordado.

1 A biblioteca escolar e a mediação de leitura literária

Há, tradicionalmente, pelo menos três definições de bibliotecas que vão desde a concepção de ser um acervo de obras ou um recinto onde se guardam livros até um sistema de circulação de textos (RIUS, 2008). Já de acordo com o SNBP (Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas), no Brasil, existem vários tipos de bibliotecas, como: escolares, públicas (municipais, estaduais e federais), comunitárias, de centros culturais, infantil, universitária, especializada, entre outras. Em comum, tratam-se de espaços que oferecem livros e serviços com o objetivo de possibilitar o acesso à cultura, à informação e ao conhecimento.

Ao longo dos anos, o conceito de biblioteca tem sofrido alterações, antes visto como um ambiente de silêncio e intimista, muitas vezes, usado como o cantinho do “castigo”, agora é também entendido como espaço onde há troca de experiências e aproximações, propiciando acolhimento e inclusão (CORTEZ; FERREIRA, 2023). A biblioteca pode ser um propulsor para a redução das desigualdades sociais e educacionais, cumprindo uma função essencial na formação tanto de crianças como também da comunidade que a cerca (MELLO, 2020). No caso, particularmente, das bibliotecas escolares, essas desempenham um papel significativo para o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para a formação de indivíduos tomadores de decisões, pois permite uma aprendizagem contínua e adjuvante (ou indissociável) da aprendizagem em sala de aula. É lugar comum que a leitura seja uma ferramenta que deve ser utilizada para conscientizar a sociedade, que, somente por meio da informação e do conhecimento, o cidadão pode engajar-se e responsabilizar-se pela transformação social (BERNARDINO; SUAIKEN, 2011), por isso defendemos que a conversa literária em espaços bibliotecários concretizam as redes e diálogos atuando na formação de crianças e jovens.

Nesse contexto, “[...] a biblioteca deve dar suporte à formação de leitores, estimular a pesquisa e compartilhar ideias, pois este local é parte integral do processo educativo” (SILVA, 2009, p. 116). Contudo, apenas dispor um acervo e inaugurar uma biblioteca não garante o seu uso, bem como a vivência da informação e a promoção do conhecimento. Ao pensar sobre o fomento da leitura literária, no cenário educacional brasileiro em geral, devemos levar em consideração os espaços nos quais se lê (ambientação, acolhimento, disposição do mobiliário, quantidade e qualidade de livros etc.), para que se façam presentes contínua e concomitantemente no processo

⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13211-edital-convocacao-01-2012-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2023.

de educação, estimulando a procura por conhecimento e contribuindo para a formação de leitores. Além disso, em relação ao projeto debatido, destacamos, sobretudo, a relevância do papel do mediador como promotor de tais ações.

Com isso, o espaço da biblioteca escolar passa a estar estruturado de tal forma que possibilita aos alunos e à comunidade externa a busca pela leitura (SILVA, 2009). Destarte, cremos ser necessário criar ambientes de leitura que possibilitem pensar sobre as necessidades para o uso a partir de um acervo literário diverso, de qualidade, atualizado e com temáticas específicas do contexto no qual a biblioteca está inserida, nesse caso, a região rural.

Entendemos, como Bajour e Bombini (apud ÁLVAREZ, CASTRILLÓN, 2013, p. 21), que a biblioteca deveria ser um espaço destinado ao acolhimento e ao encontro:

[...] los requerimientos deseables para que una biblioteca se ponga en movimiento son una herramienta importante para tener como marco pero no alcanzan para que la biblioteca se transforme en un espacio vivo, usado, hospitalario. Los componentes prioritarios pueden estar y sin embargo no garantizar un vínculo fértil entre la biblioteca y las necesidades de quienes protagonizan la vida escolar de cada institución.⁹

Dessa maneira, buscamos “romper”, quem sabe, a barreira da falta de acesso aos bens culturais, simbólicos e materiais, especialmente, em sociedades desiguais como a brasileira. Mesmo porque, num bairro como o em que a escola de que falamos está localizada, não há nenhuma biblioteca pública ou comunitária, apenas a escola torna-se um refúgio que oferece acesso a esses bens culturais. Assim, reforçamos ser necessário promover atividades no ambiente escolar que demonstrem outras possibilidades de aproximação com a literatura e as artes.

Além disso, consideramos que a presença de outros sujeitos, como um líder comunitário, também pode ser bastante interessante para garantir a prática da leitura literária, e demais atividades culturais, como ambiente propício para as negociações de sentidos e saberes. Citando Petit, novamente, observamos que “Nos bairros urbanos marginalizados, muitos jovens falaram da importância decisiva que teve para eles uma relação personalizada com algum mediador, mesmo que efêmera” (PETIT, 2009, p. 162). Tais contatos significativos acontecem quando o foco deixa de estar em ensinar a leitura ou características de um gênero literário e passando a estar direcionado para as pessoas e suas subjetividades na prática de produção de sentidos compartilhados.

Nesse cenário, entendemos que os mediadores de leitura precisam realizar um conjunto de ações a fim de oportunizar o intercâmbio de experiências nos ambientes de leitura, por meio da contação de histórias em voz alta, cantando ou dramatizando, incentivando, com isso, o “voo”, do leitor (em formação) até chegar ao seu destino. Sobre isso, Petit (2008) evidencia que o papel de um iniciador aos livros é essencial, pois tão importante quanto dar início ao processo de leitura é o acompanhamento de todo o trajeto do leitor. Por conseguinte, é preciso garantir esses espaços e encontros para que aqueles que decidirem ir à biblioteca possam, além de entrar, voltar regularmente para que os caminhos não se interrompam, mas criem vínculos permanentes e significativos (PETIT, 2008).

⁹ Os requisitos desejáveis para que uma biblioteca seja posta em movimento são uma ferramenta importante a ter como meta, mas não são suficientes para que a biblioteca seja transformada em um espaço vivo, usado e acolhedor. Os componentes prioritários podem estar presentes, no entanto, ainda não garantem um vínculo fértil entre a biblioteca e as necessidades daqueles que protagonizam a vida escolar de cada instituição (tradução livre).

Como já citado, no contexto em que trabalhamos, é relevante a participação do mediador e da mediação de leitura em voz alta e compartilhada, considerando a distância existente entre os estudantes da escola rural e a leitura literária. Como, muitas vezes, o código escrito é mais distante da população do campo, o desejo por ouvir histórias favorece o encontro proposto. Dessa maneira, acreditamos que possibilitar diversas formas de relação com o conhecimento é primordial para que se criem necessidades dentro da comunidade, respondendo aos saberes prévios e incentivando o uso da biblioteca de maneira mais sensível, ativa e crítica. Acreditamos que as ferramentas educativas permitem ampliar as perspectivas em relação à educação, para que a biblioteca seja um local para o desenvolvimento do trabalho intelectual e de encontros subjetivos, afetivos, aproximados.

Como está sendo mostrado, entendemos a biblioteca escolar como espaço privilegiado de diálogo e interação face a face, no qual a literatura é incentivada por meio, por exemplo, da prática de leitura em voz alta e compartilhada e do resgate da prática cotidiana nas narrativas orais. Essa postura possibilita a negociação de sentidos e experiências, promovendo espaço para perguntar e desenvolver a compreensão do texto lido, em relação à vida e ao mundo (COSSON, 2014). Ou seja, trata-se de um momento especial para explorar as questões levantadas de forma conjunta, comentando-as, debatendo-as, confirmando-as ou confrontando-as com outras perspectivas, vontades, sonhos, anseios do grupo ali presente. Ler conjuntamente em comunidades aparentemente diversas faz com que a “negociação” de sentidos ofereça maior resistência e, por isso, maior riqueza.

Lerner (2007) mostra o desafio da instituição escolar em “Aceptar que la diversidad en el aula es la regla y no la excepción, reconocer la singularidad de los sujetos en el interior de cada grupo social o cultural –sin legitimar prejuicios producto de generalizaciones mecánicas–, apreciar el valor que para nosotros tiene la cultura de los otros”¹⁰. Com isso, o autor ressalta a necessidade de se criarem condições didáticas para que a diversidade não seja vista como um problema, mas como uma “vantagem pedagógica”. Dessa maneira, a escola pode conceber e integrar diferentes tipos de aprendizagens, de grupos e leituras, incrementando o currículo, o plano de estudo a educação literária, com o objetivo de “[...] procurar que la gente lea más y mejor, ofreciendo herramientas para que sepa interpretar más finamente, con mayor suspicacia, lo que lo rodea” (FITIPALDI, 2013, p. 92)¹¹.

Para introduzir uma educação literária, em nosso projeto de atuação na escola, trabalhamos práticas que possibilitam a modificação e transformação das percepções dos estudantes com relação à literatura por meio de ações que se desenvolvem no espaço. Entendemos que a atribuição de sentido ao literário só acontece quando há a participação do leitor no texto, somente quando há uma relação entre a mente do leitor e as palavras. Por esse viés, promover e mobilizar espaços de leitura e de mediação literária, como em uma biblioteca escolar no campo, possibilita refletir sobre a literatura escrita, falada ou contada a partir da interação e tradição social, para que “[...] promoviendo el trabajo colaborativo y brindando espacios de discusión colectiva en los que los niños puedan reflexionar sobre el lenguaje como instrumento que media en el pensamiento y en la acción” (FITIPALDI, 2013, p. 25)¹²

Desse modo, compartilhar as obras com outras pessoas é importante, porque torna possível beneficiarmos da competência dos outros para construir sentido e poder entender mais e melhor

¹⁰ Aceitar que a diversidade na sala de aula é a regra e não a exceção, reconhecer a singularidade dos sujeitos dentro de cada grupo social ou cultural - sem legitimar preconceitos que são produto de generalizações mecânicas, - apreciar o valor que para nós tem a cultura do outro (tradução livre).

¹¹ [...] garantir que as pessoas leiam mais e melhor, oferecendo ferramentas para que saibam interpretar mais finalmente, com maior destreza, o que as rodeia (tradução livre).

¹² [...] promovendo o trabalho colaborativo e proporcionando espaços de discussão coletiva em que as crianças possam refletir sobre a linguagem como instrumento que intermedia o pensamento e a ação (tradução livre).

os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p. 143). Haverá, pois, na experiência proposta uma negociação a ser feita entre a atribuição de sentidos de um grupo da universidade que tem uma “imagem” do contexto do campo e as crianças da zona rural. Desse encontro, nasce o diálogo e as construções de sentido juntos.

A proposta é estimular o desenvolvimento individual e coletivo da mesma forma que se enriquece o conhecimento literário e cultural dos sujeitos que compõem a comunidade por meio da construção social que se recupera, aproxima e forma a equipe da universidade para atuar conjuntamente neste contexto. Partindo dessas considerações, ressaltamos que, em todo processo que envolve a mediação de leitura, os mediadores devem partir do que as crianças já sabem sobre a história para algo a descobrir, conduzindo ao “desconcerto” diante da história (ou sentido), a priori, ampliando o repertório da criança (CHAMBERS, 2011). Acreditamos que, ao abrir espaço para esse diálogo, é possível ampliar os momentos de escuta e, por meio dessa interação, o mediador de leitura e as crianças buscam multiplicar ou expandir suas experiências como leitores, propiciando a aproximação e troca entre as possibilidades interpretativas, bem como o reconhecimento mútuo.

Portanto, a ideia de mediação, focalizada pelo projeto, visa potencializar a dimensão socializadora, pois implica interação, escuta, trocas de saberes e experiências, em que a leitura literária dialoga com comunidade a partir de seus laços, tradições e memórias (COLOMER, 2007). Assim, o sentido comunitário (ou identitário) é um processo, uma construção – não fixa, ou seja, a comunidade de crianças de zona rural, a priori, “interpretaria” tal obra da seguinte maneira e, portanto, uma obra “urbana” seria entendida por ela de outra maneira, muitas vezes na perspectiva do que o docente induz ou determina. Entretanto, o processo não é fixo e previsível, ainda mais na prática analisada, em que haverá, como mediador da leitura em voz alta, um participante oriundo da universidade seja discente ou docente.

No nosso caso, ainda, como indicam as diretrizes do PRONACAMPO, há necessidade de que seja uma biblioteca “temática”, a saber voltada às demandas da comunidade rural, em que temas como produção agrícola, sustentabilidade, rede de relação para o trabalho etc (BRASIL, 2013). Devido a essas exigências, relatamos, a seguir, uma atividade de mediação literária feita na escola do campo, baseada em uma narrativa que inclui discussões sobre o contexto rural e urbano¹³, contrastando conhecimentos e experiências dos alunos, ao mesmo tempo, estabelecendo relações e trocas com os participantes universitários do projeto.

2 A mediação de leitura literária em biblioteca escolar do campo

Durante as diversas experiências de mediação literária, uma das histórias que usamos foi *As aventuras de um ratinho na cidade grande*, de Simon Prescott (2010). Com essa leitura, nosso objetivo foi entender como as crianças caracterizavam a região em que moravam em contraste com o centro da cidade e como elas se identificavam ou não com o protagonista¹⁴. Tal livro apresenta um ratinho que vivia no campo e recebe o convite de um amigo para conhecer a cidade, resolvendo abandonar a sua região e viajar. A história descreve as emoções vivenciadas pelo pequeno viajante durante sua estadia na grande metrópole: a surpresa com as ruas movimentadas, a alegria de estar em um lugar tão imenso, a nostalgia de sua terra até que, finalmente, com saudades do campo, o ratinho volta

¹³ Informamos que esta mesma atividade ora relatada será utilizada na produção de um livro referente ao projeto que está em desenvolvimento, com provável publicação em 2024.

¹⁴ Ressaltamos que, apesar da necessidade prevista pelo PNBE de ter a temática do campo na biblioteca, há poucos livros nesta escola que abordam tal temática, por isso também a eleição desta obra neste momento da mediação.

para sua região. Lembramos que essa história é baseada na fábula do “ratinho do campo e da cidade”, de Esopo.

Na preparação da proposta, a expectativa da equipe era que houvesse uma identificação imediata das crianças como o personagem da história. Respondendo à demanda da biblioteca sobre o enfoque da temática, exigida pelo programa já citado, buscamos uma narrativa “espelho”, como aquilo que se entende como necessário para acionar o repertório da criança. Conforme define Arizpe apud López e Ocampo (2020) “Como espejo, sugiere que a través del proceso de lectura los lectores pueden reconocerse en los libros, pero también ver nuevas representaciones de sí mismos, conduciendo quizá a una mayor comprensión de su propia cultura, dotando a sus experiencias de mayor significado y creando enlaces entre su presente y el pasado.”¹⁵

Diante dessa consideração inicial, focamos nossa atenção nos seguintes objetivos: 1) Estabelecer relação entre o conteúdo da história (especialmente o personagem) e o contexto em que se vive; 2) Negociar sentidos durante a leitura em voz alta; e 3) Propor novos cenários para a história, mantendo a sua coerência. Ressaltamos que o último objetivo visava que as crianças pudessem propor novas possibilidades de contextos e vivências, amparados pela reflexão de Arizpe descrita na citação acima.

Para tanto, as etapas da atividade contemplaram: 1) Trabalho com antecipação da história por meio das lâminas (três etapas da história); 2) Negociação prévia sobre o título da história (trabalho coletivo); 3) Leitura em voz alta por um dos membros da equipe; e 4) Conversa coletiva sobre os dois contextos do ratinho (a partir das seguintes indagações formuladas durante a preparação da mediação: Em que medida a história do protagonista tem a ver com as suas vidas? O que vocês lembram sobre a cidade e que diferença ela tem do lugar em que vocês moram?).

Como forma de simbolizar os afetos e conhecimentos, por meio de recortes de revista, os alunos foram convidados a imaginarem um novo cenário para a história e, utilizando personagens em palitinhos de sorvete, recontar a história com a seleção de novos cenários. Com isso, entendemos ser possível alcançar a segunda perspectiva proposta por Arizpe, ou seja, conduzindo a reflexão para um maior conhecimento de sua cultura e ainda entrelaçando diferentes contextos. A experiência foi realizada com uma turma de 3º com o 4º ano do Ensino Fundamental, em uma sala multisseriada, visando fazer um pequeno diagnóstico de reconhecimento do contexto escolar do campo.

Assim, foi possível verificar que, das doze crianças do grupo, quatro já tinham morado na cidade e algumas durante as férias haviam ido lá e, ainda, alguns poucos iam uma vez por mês ao centro. Ainda, durante a conversa, os estudantes falaram que era melhor morar no campo, porque na cidade tinha muito barulho e que na sua “região” era possível ter mais contato com a natureza. Entre os argumentos favoráveis ao campo que utilizaram como justificativa estavam a tranquilidade, a possibilidade de ter animais como cavalo, galinhas etc., estar mais junto da família e que também era mais barato porque a alimentação vinha da própria chácara. É preciso considerar que, na história, o ratinho volta para seu lugar de origem, pois tem muita saudade do campo. Nesse caso, segundo a categorização que trouxemos anteriormente de Arizpe, citada por López e Ocampo (2020), poderia ser uma narrativa espelho, na qual o leitor se identifica com o protagonista.

Para as atividades relacionadas à criação de novos cenários para o ratinho, as revistas levadas pelos mediadores continham imagens de viagens, por exemplo, a *Natural Geographic*. Assim, por meio de recortes de desertos, montanhas, castelos, etc., possibilitou-se às crianças imaginarem novos cenários e num processo, quem sabe, de identificação com o ratinho, haver a ampliação das

¹⁵ Como espelho, sugere [a narrativa] que através do processo de leitura, o leitor pode se reconhecer nos livros, mas também ver novas representações de si mesmo, talvez levando a uma maior compreensão de sua própria cultura, dando mais significado às suas experiências e criando vínculos entre seu presente e o passado (tradução livre).

perspectivas delas em relação a novas viagens. Dessa forma, com respeito à simbolização, houve também a mudança de cenário, o que exigiu a criação de uma nova história, ou seja, foi possível os alunos vislumbrarem outras possibilidades, refletindo sobre a própria cultura, ao mesmo tempo, considerando outras.

Finalmente, as crianças afirmaram que não tinham vontade de viver na cidade e que estavam felizes em viver ali. Lembraram, porém, que nos próximos anos teriam que mudar de escola, já que no bairro não havia escolas de Ensino Fundamental para os anos finais, o que se mostrou já uma preocupação para eles. Consideramos, desse modo, que não foi uma leitura com multiplicidade de sentidos, porque grande parte do grupo concordava com as qualidades de viver no campo, no entanto, a prática proposta posteriormente à leitura contribuiu para a ampliação de repertório de vivências e culturas, mesmo que tenha sido na esfera da imaginação.

De acordo com Petit (2009), a leitura permite que uma construção social seja desencadeada ao ajudar o ser humano a se deparar com sua realidade. Por meio dessa afirmação, podemos determinar que a construção social pode ser tecida por meio de leituras. Semelhante posicionamento é reiterado por Fittipaldi (2013), para quem, a construção social se projeta por meio de um jogo entre o espaço e o contato com os livros:

La literatura es un modo de comunicación, como una utilización del lenguaje integrada dentro del circuito y como un espacio social común construido entre los diversos miembros del sistema (autores, críticos, lectores...) en el que los textos son reconocidos como literarios no por sus marcas internas, sino por el modo en que son leídos. (FITTI PALDI, 2013, p. 22)¹⁶

Por outro lado, por meio da confirmação da expectativa inicial do grupo universitário, identificamos que a narrativa e a conversa literária aproximaram os mediadores (estudantes moradores de grandes centros urbanos) da realidade vivida pelas crianças, possibilitando uma maneira de conhecê-las melhor, corroborando a hipótese de que a leitura literária em contextos diversos contribuem para a formação de mediadores culturais conscientes da diversidade como “vantagem pedagógica” tanto para eles, como cidadãos, como para as comunidades em que atuam ou atuarão. Vale notar e destacar, ainda, outro aspecto de reconhecimento sobre a questão econômica presente na comunidade, a qual foi tida como uma surpresa para o grupo de mediadores, uma vez que as crianças tinham o conhecimento e a consciência de que a alimentação vem do campo.

Ademais, verificamos que à medida que a comunidade se tornava cada vez mais conhecida, por meio do trabalho desenvolvido pela equipe do projeto, semana a semana, uma série de atividades foram planejadas, promovendo e fortalecendo o contato das crianças com os livros e a biblioteca, apropriando-se daquele espaço como seu. Quanto mais a comunidade, seu contexto e as crianças eram ouvidas, cada qual com a sua contribuição, as atividades geraram mais interesse, até mesmo pelo contato com os livros já lidos, motivando-os a relê-los.

Notamos, durante todo o processo, o interesse das crianças por determinados textos, imagens, idades, perfil, assim, o contexto de cada um dos participantes foi levado em conta na seleção de livros "para que a escolha fosse mais significativa" com a intenção de que cada uma das ações despertasse mais ações dentro dos alunos. O que está diretamente ligado à ideia já referida de aproximar a temática literária com a realidade em que se vive, um dos objetivos também do projeto.

¹⁶ A literatura é um modo de comunicação, como uma utilização da linguagem integrada dentro do circuito e como um espaço social comum construído entre os vários membros do sistema (autores, críticos, leitores...) em que os textos são reconhecidos como literários não por suas marcas internas, mas pela maneira como são lidos (tradução livre).

Sobre isso, lembra Fittipaldi (2013) um debate bastante interessante sobre o papel do professor com as pontes e conexões que a leitura pode gerar até que o contato com os livros e os alunos se deem espontaneamente:

A menudo llegamos a los textos a partir de personas que propician los encuentros con ellos: nos señalan el título provisorio, un argumento interesante, un narrador peculiar, una estructura distinta el uso del lenguaje o un estilo de escritura nuevo.... Y nos invitan así a adentrarnos en el ministerio que constituye un libro nos llevando la mano, colaboran para que sepamos encontrar el camino, superar los obstáculos y traspasar las fronteras que imaginábamos fijas. (FITTIPALDI, 2013, p. 121)¹⁷

Considerações finais e aprendizagens permanentes

Diante de um espaço rural, de uma escola multiseriada e de uma comunidade com pouco acesso aos bens culturais, mas imensamente implicados com seu contexto, um grupo de pessoas de fora da escola - estudantes de um projeto de extensão de universidade com caráter internacionalista - propôs apresentar-se e ler juntos literatura, conversando sobre livros. Da conversa literária, e posterior simbolização do que foi debatido, verificamos que tanto alunos de escola em contexto de campo como universitários oriundos de grandes centros urbanos puderam trocar experiência, construir novos sentidos e refletir sobre outras realidades.

Quando uma retrospectiva é feita, podemos evidenciar que foram geradas mudanças positivas na formação literária e cidadã, impactando a rotina das crianças e seus contatos com a literatura foram ampliados, por meio de leitura em voz alta e compartilhada e da possibilidade gerada pela atividade, para a qual foram convidadas a criar novos mundo. Reafirmamos as possibilidades da leitura literária como propulsor do diálogo entre comunidades culturalmente diferentes e comprovamos por meio da experiência que as universidades formam os estudantes a partir de uma postura intercultural, solidarizando-se com o outro e buscando olhar sensível ao humano.

Reiteramos nossa posição de que o grupo universitário no encontro com os espaços comunitários deve atuar de forma responsável, pois da troca e da aproximação sensível é que surgem as reflexões e as aprendizagens significativas, como tem buscado, não sem desafios constantes, o projeto ora apresentado.

Finalmente, ressaltamos que foi possível observar que as crianças envolvidas no projeto, que tinham anteriormente como hábito ir à sala de informática ou simplesmente ficavam no pátio brincando, agora começam a aproveitar os momentos livres para ficarem na biblioteca, sozinhas com o texto, e cada uma com seu próprio ritmo de leitura, através da releitura do material conhecido e até mesmo do desconhecido que, a partir de então, começa a ser explorado.

Referências Bibliográficas

ÁLVAREZ, Zapata Didier; CASTRILLÓN, Silvia. **Biblioteca Escolar**. Asolectura, Bogotá, 2013.

¹⁷ Muitas vezes, chegamos aos textos a partir de pessoas que promovem os encontros com eles: que nos apontam o título provisório, um argumento interessante, um narrador peculiar, uma estrutura diferente, o uso da linguagem ou um novo estilo de escrita... E convidam-nos a entrar no ministério que constitui um livro, tomando a nossa mão, colaboram para que saibamos encontrar o caminho, superar os obstáculos e atravessar as fronteiras que imaginávamos fixadas (tradução livre).

BERGAMASCO, Wanderléia Aparecida. Educação do Campo: Concepção, fundamentos e desafios. **Os desafios da escola pública paranaense do professor PDE**. v. 01, p. 1-19, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_ped_artigo_wanderleia_aparecida_bergamasco.pdf. Acesso em: 15 mai. 2022.

BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues; SUAIDEN, Emir Jose. O papel social da biblioteca pública na interação entre informação e conhecimento no contexto da ciência da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**. Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 29-41, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/59tSQqr4G9TjSBNBGdXnrrv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BOMBINI, Gustavo. La lectura como política educativa. **Revista Ibero Americana de Educación**, v. 46, p. 19-35, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Documento orientador. Brasília, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Dalmaz/Downloads/documento%20orientador_do_pronacampo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dalmaz/Downloads/documento%20orientador_do_pronacampo%20(1).pdf). Acesso em: dez. 2014.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. **Vários Escritos**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, p. 169-191, 1988.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre Educação Bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf> >. Acesso em: 25 abr. 2022.

CHAMBERS, Aidan. **Dime: los niños, la lectura y la conversación**. Traducción Ana Tamarit Amieva. Madrid: Editora Fondo de Cultura Económica de España, 2007.

CHAMBERS, Aidan. **El ambiente de lectura**. México: Fondo de cultura, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORTEZ, Mariana; FERREIRA, Fabiana dos Santos. Vivendo livros: relato de experiência sobre a implementação de uma biblioteca infantil e juvenil. **Revista Claraboia**, v. 20, p. 148-162, 2023. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/2967>. Acesso: 06 set. 2023.

COSSON, Rildo. **As práticas da leitura literária**. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

FITTIPALDI, Martina. La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios: análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. COLOMER, T.; FITTIPALDI, M. **La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes**. Caracas: Banco del Libro; Barcelona, Gretel, v. 5, p. 69-86, 2012.

FITIPALDI, Martina. **¿Qué han de saber los niños sobre la literatura?** Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria. (Tese). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España, 2013. Disponível em: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131306/mf1de1.pdf?sequence=3.xml>. Acesso em 20 mar. 2023.

LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad. Lectura y vida: **Revista latinoamericana de lectura**. v. 28, n. 4, Dirección de Educación Intercultural, La Plata, Argentina, p. 6-17, 2007.

LÓPEZ, Concepción Andrara.; OCAMPO, Aldo González. Entrevista a Evelyn Arizpe sobre culturas letradas subversivas, lectura de imágenes e inclusión. **Literatura y Lingüística**. n. 41, p. 491-503, 2020.

MELLO, Maria Aparecida. O conceito de mediação na teoria histórico-cultural e as práticas pedagógicas. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. v. 14, n. 23, p. 72-89, jan./jun. 2020.

PETIT, Michèle. El derecho a la metáfora. **Signo & Seña**, Facultad de Filosofía y Letras, UBA., n. 19, p. 131-144, julio de 2008.

PETIT, Michèle. **El arte de la lectura en los tiempos de crisis**. México: Océano-Travesía, 2009.

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

PRESCOTT, Simon. **As aventuras de um ratinho na cidade grande**. São Paulo: Publifolhinha, 2010.

RIUS, Elisa Bonilla. **Bibliotecas y escuelas**. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento. México/España: Océano, Travesía, 2008.

SILVA, Rovilson da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

Submetido em 15/04/2023

Aceito em 18/05/2023