



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

AMANDA LEAL DE OLIVEIRA

**A negociação cultural: um novo paradigma
para a mediação e a apropriação da cultura escrita**

São Paulo
2014

AMANDA LEAL DE OLIVEIRA

**A negociação cultural: um novo paradigma
para a mediação e a apropriação da cultura escrita**

Tese 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 Doutorado em Ciência da Informação, sob a orientação do prof. Dr. Edmir Perrotti.

Área de concentração: Cultura e Informação.
Linha de pesquisa: Apropriação Social da Informação.

São Paulo
2014

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.

Catálogo na publicação

Oliveira, Amanda Leal de

O46n A negociação cultural: um novo paradigma para a mediação e a apropriação da cultura escrita/ Amanda Leal de Oliveira. – São Paulo: s.n, 2014. 250 f.; il.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2014.

Bibliografia: f. 237, 250.

Orientador: Edmir Perrotti.

1. Ciência da Informação. 2. Negociação Cultural. 3. Apropriação cultural. 4. Cultura escrita. 5. Mediação. I. Autor. II. Perrotti, Edmir. (orient.). III. Título.

CDD 020

A negociação cultural: um novo paradigma
para a mediação e a apropriação da cultura escrita

Tese 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 Doutorado em Ciência da Informação.

Candidata: Amanda Leal de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Edmir Perrotti

Banca examinadora

Defendida em _____ de _____ de 2014.

Aos meus pais;
gratidão pelos caminhos abertos
que trilharam e que me
ensinaram a (vi)ver.

Ao Marco, Caio e Vitor, com
amor.

AGRADECIMENTOS

Não saberia agradecer, suficientemente, ao professor Edmir Perrotti por todo o conhecimento partilhado e construído durante a realização desta tese. Com entusiasmo e atenção, foi mais do que um orientador, foi mediador; muito obrigada pela parceria constante.

Agradeço ao Max Butlen, meu orientador na Université de Cergy-Pontoise, que me acolheu com amizade e me lançou em valiosos circuitos científicos durante o estágio realizado na França.

À Solange Alberto, Danielle Alves Castro, Veridiana Narda e a toda a equipe da Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis; à Patricia Bohrer Pereira Leite, Márcia Albino Sebastião, Renata Ferreira Alves, Vanessa Pampanini Vannuchi Zanetti e Renato Donizetti, do Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele; à Hélène Certain e a toda a equipe da Bibliothèque Louise Michel, pela imensa troca de experiências e colaboração na realização desta pesquisa; gratidão e admiração.

À Michèle Petit, por me apresentar à Bibliothèque Louise Michel, em Paris.

Ao Professor Michel Riaudel, pela oportunidade de conhecer sua equipe, na Université de Poitiers.

Aos queridos amigos Fabiana Maizza, Luciana Barbieri e André Cristo, pela amizade e apoio preciosos na concretização do ano francês e por torná-lo ainda mais feliz.

A todos os colegas do grupo de pesquisa Colaborl, em especial aos amigos Marcos Passos (Sibilino), que fez a revisão cuidadosa das referências e a Simone Borges Paiva, pela generosidade e clareza com que me ajudou durante a pesquisa.

À Izabela, secretária da PPGCI/ECA-USP, pela ajuda nos labirínticos caminhos da burocracia acadêmica.

À Léia Guimarães, vizinha e revisora atenciosa.

À Taíse Figueira Motta, pelo “abstract express”.

À Capes, que me forneceu a bolsa de estudos que possibilitou dedicação à tese.

Aos meus pais e à minha irmã, pelo incentivo de sempre – especialmente à minha mãe, que, literalmente, me *assistiu* em boa parte da produção deste texto; observou sem interromper e me deu toda a assistência.

A toda a minha família (Leal de Oliveira e Maida), pela torcida.

Às amigas Maria Vilela, Carol Cappi e Angélica Ferroni, companheiras de vida e também de empreitada acadêmica, pela solidariedade. À Élide Marques e Paula Bellintani Salvador, inspiração pela dedicação e talento de vocês. À Silvia Oberg, Flora Guimarães, Stella Battaglia e Toninha Verdini, parceiras de leituras e conversas com livros.

Não posso deixar de agradecer especialmente ao Marco, meu marido, única pessoa que, além do meu orientador, leu parte deste texto durante sua realização e me ajudou a corrigi-lo. Agradeço novamente a ele, também, pela energia e o amor que dedicou aos nossos filhos e a “todo o resto”, possibilitando que eu me ausentasse durante todos os períodos necessários. Agradeço ao Caio e ao Vitor, nossos meninos, pela espera e compreensão. Aos novos amigos de Piracaia, tão presentes na reta final. E aos meus compadres Andrea e Camilo, Camila e Alexandre, Paula e Paulo, que me deram a alegria dos afilhados Tiago, João Iadu e Luana; todos vocês foram lembranças constantes no período em que estive sozinha, sem que me sentisse só.

* * *

Só não há determinismo onde há mistério.

Oswald de Andrade

Oliveira, Amanda Leal de. **A negociação cultural**: um novo paradigma para a mediação e a apropriação da cultura escrita. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RESUMO

Esta tese tem por objetivo contribuir para a definição e desenvolvimento do conceito de “negociação cultural”, compreendido como categoria teórico-metodológica orientadora de processos de mediação voltados à apropriação da cultura escrita. Foram estudados três dispositivos culturais cujas ações estão relacionadas à mediação da escrita em contextos diversos: o Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele, localizado na zona rural de Minas Gerais; a Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis, em Paraisópolis, segunda maior favela da cidade de São Paulo, e a Biblioteca Pública Louise Michel, localizada em um bairro da periferia de Paris/França, com forte concentração de imigrantes. Foi utilizada metodologia colaborativa, processo de construção científica baseado na interlocução entre saberes e fazeres científicos e “da ação”, adotando-se, porém, perspectiva que não reduz ou sobrepõe uns aos outros. Os resultados mostram que, reconhecendo e incorporando a seus conceitos e processos os conflitos provocados pelas divergências e/ou assimetrias existentes entre os diferentes sujeitos, grupos, segmentos, categorias, matrizes socioculturais (leitores/não-leitores, tradição oral/cultura escrita), os dispositivos estudados, diferentemente de outros do mesmo teor, mais que instâncias de controle e/ou de difusão, são instâncias de negociação cultural, envolvendo sujeitos, textos e contextos em processos ativos, complexos e afirmativos de apropriação de informação e cultura, incluída aí - mas não exclusivamente - a cultura escrita. O conceito de negociação cultural aponta, portanto, para perspectivas novas, tanto em relação à apropriação da cultura escrita, como da cultura em geral. Dá mostras, ao mesmo tempo, de poder contribuir para a redefinição indispensável de práticas e conceitos de mediação cultural e seus paradigmas.

Palavras-chave: negociação cultural; apropriação cultural; cultura escrita; mediação.

ABSTRACT

Cultural negotiation: a new paradigm for mediation and appropriation of written culture

This thesis aims to contribute to the definition and development of the concept "cultural negotiation", understood as a theoretical-methodological category guiding the mediation processes used to suit the written culture. Three cultural devices were studied and their actions are related to the writing mediation in three different contexts: Kaffehuset Friele Educational and Cultural Center, located in Minas Gerais rural area; Einstein Knowledge Station, in Paraisópolis, the second largest slum located in Sao Paulo City, and Louise Michel Public Library, located in greater Paris/France, which has a large amount of immigrants. Collaborative methodology has been used, in other words, a scientific construction process based on the dialogue between scientific knowledge and "action", adopting, however, a perspective that does not reduce or overlap one another. The results indicate that by acknowledging and incorporating their concepts and processes, the conflicts caused by divergences and/or asymmetries between the different individuals, groups, segments, categories, sociocultural matrix (readers/non-readers, oral tradition/written culture), the studied devices, unlike others of the same content are, rather than instances of control and/or dissemination, they are instances of cultural negotiation involving subjects, texts and contexts in active, assertive and complex processes of information and cultural appropriation, including - but not exclusively - written culture. The concept of cultural negotiation, therefore, points out to new perspectives concerning written culture, as well as cultural appropriation as a whole. Simultaneously, it indicates to be able to contribute to redefine essential practices and concepts of cultural mediation and its paradigms.

Key-words: cultural negotiation; cultural appropriation; writing culture; mediation.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Fig.1 No paradigma da conservação cultural a biblioteca é o lugar que controla o acesso ao “tesouro”	71
Fig.2 No paradigma da difusão cultural, a biblioteca oferece os “tesouros”	74
Fig.3 As casas (e não os prédios) formam o bairro de Paraisópolis	144
Fig.4 e 5 Vista das principais vias do bairro de Paraisópolis.....	145
Fig. 6 e 7 Viela interna da região do Grotão, em Paraisópolis	146
Fig.8 Foto clássica do contraste social entre moradias nos bairros vizinhos (Paraisópolis e Morumbi).....	147
Fig.9 e 10 Vistas da fachada do Programa Einstein em Paraisópolis	151
Fig.11 CCK e antiga colônia.....	158
Fig.12 Vista interna do CCK.....	159
Fig.13 A educadora Renata em frente à casa em que morava e que agora está vazia	162
Fig.14 Mapa de Paris com Rio Sena e os 20e <i>arrondissements</i>	166
Fig.15 Mapa do 20e com suas quatro regiões	166
Fig.16 Locais para ensaio de apresentações artísticas, difusão cultural e locais de ensaio e difusão, no 20e, Paris	167
Fig.17 Associações de ensino no 20e 2010: Dança, Música e Teatro	167
Fig.18 Oferta de leitura pública no 20e	168
Fig.19 Taxa de inscritos nas biblioteca	168
Fig.20 Livrarias independentes no 20e	169
Fig.21 Fachada da Biblioteca Pública Louise Michel no 20e <i>arrondissement de Paris</i>	170
Fig.22, 23 e 24 Vista de parte da sala que compõe a ECEP e porta de vidro que divide a ECEP do corredor que dá acesso ao Programa e serve como sala de espera aos usuários.....	173
Fig.25 e 26 Sala de TV e DVD visível por uma janela de vidro	175
Fig.27 Arquibancada na sala de TV para “oralidade”	175
Fig.28 Cubos coloridos de papelão expõem produção das crianças e jovens	182
Fig.29 e 30 Computadores com fundo de tela de fotos da ECEP	182
Fig.31, 32 e 33 Etiquetas coloridas organizam o acervo da ECEP	183
Fig.34 e 35 Caminhadas literárias são organizadas durante a Semana das Bibliotecas de Paraisópolis	187
Fig.36 e 37 Convite da Semana das Bibliotecas de 2013 e momento	

de autógrafos com o escritor Ricardo Azevedo.....	187
Fig.38 Mayara	191
Fig.39 Tainá	191
Fig.40 Gabrielle	192
Fig.41 Rafaela	193
Fig.42 Com Flávio e Edielson na porta da creche que fizemos as leituras	193
Fig.43 Flávio “lendo” para crianças na creche.....	194
Fig.44 e 45 Desenhos de Flávio sobre seu dia como mediador de leitura e de uma história que gostou de ouvir	194
Fig.46 e 47 CCK visto da antiga colônia	196
Fig.48 e 49 Interior do CCK.....	196
Fig.50, 51 e 52 Interior do CCK.....	197
Fig.53 Bruno em 2008 ainda criança e em 2012 adolescente mediador de leitura.....	200
Fig.54 Estantes de livros do CCK com etiquetas indicativas.....	201
Fig.55 A organização do acervo mantém as etiquetas nos livros e a legenda colada nas estantes	203
Fig.56, 57, 58, 59, 60, 61, 62 e 63 Projeto Museu Vivo no Centro Cultural.....	204
Fig.64 Os educadores do CCK Renata e Renato na festa junina	206
Fig.65 e 66 Catira dos adultos e intergeracional	206
Fig.67 Salão biblioteca com estantes ao fundo	208
Fig.68 Salão da biblioteca com estantes móveis para seção infantil.....	208
Fig.69 e 70 Empréstimos de DVDs, leitura e jogos no mesmo ambiente.....	208
Fig.71 Seção infantil da biblioteca.....	209
Fig.72 Área externa para os leitores	209
Fig.73 Sala do primeiro andar dedicada aos leitores que procuram silêncio.....	210
Fig.74 Comentário do leitor na capa do livro	213
Fig.75 Música na biblioteca	214
Fig.76 e 77 Torneio de videogame na biblioteca Louise Michel	214
Fig.78 e 79 Oficinas de tricô na biblioteca.....	215
Fig.80 Salão da biblioteca pública Louise Michel	219
Tabela 1 Evolução do Indicador de Analfabetismo Funcional.....	59
Tabela 2 Organização do acervo do CCK.....	202

LISTA DE SIGLAS

CAENI	Centro de Estudos das Negociações Internacionais
CCK	Cultural Kaffehuset Friele
COLABORI	Colaboratório de Infoeducação
ECA	Escola de Comunicações e Artes
ECEP	Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
PECP	Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i>
PON	Programa de Negociação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SBIBAE	Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas
SEIB	Sistema Einstein Integrado de Bibliotecas
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

PARTE A

INTRODUÇÃO

De usuários a protagonistas da cultura escrita.....	19
A mediação essencial	24
A busca pela experiência essencial	29
2. Da escrita na cultura à “cultura escrita”	35
2.1 “Muleta da memória”	35
2.2 Eternização: escrita e memória	37
2.3 Escrita e poder: escribas, os donos dos signos	38
2.4 Leitores.....	41
2.5 Livros e leituras	44
2.6 As primeiras bibliotecas.....	46
2.7 A cultura escrita como “a cultura”	50
2.8 A cultura escrita no Brasil.....	56
2.9 A cultura escrita e a expropriação cultural.....	60
3. A Mediação Cultural	64
3.1 Paradigma da conservação cultural	69
3.2 Paradigma da difusão cultural	72
3.3 Paradigma da apropriação cultural.....	79
3.4 A apropriação da cultura escrita como experiência entrecultural	82
3.5 A apropriação da cultura escrita:	
3.5.1 Entre “ato” e “gesto”	86
3.5.2 Entre o uso instrumental e a experiência essencial	89

3.5.2.1 A escrita essencial.....	95
3.6 Entre uma prática singular e plural.....	98
3.7 A apropriação cultural e conflito	106
4. Negociação cultural.....	110
4.1 O termo	111
4.2 A negociação: uma estratégia	114
4.3 A negociação como uma estratégia para o “ganha-ganha”	117
4.4 A negociação instrumental: limites e desafios.....	121
4.5 A negociação como <i>valor</i>	125
4.6 Ordem negociada.....	131
5 Metodologia.....	134
5.1 Metodologia colaborativa.....	134
5.2 Os três contextos da pesquisa	142
5.3 A Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis, São Paulo	144
5.3.1 Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis	150
5.4 Centro Educacional e Cultural Keffehuset Friele, em Poços de Caldas, Minas Gerais	157
5.5 Biblioteca Pública Louise Michel, 20º distrito, Paris, França	165
PARTE B	
6 A ordem cultural negociada.....	172
6.1 A Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis.....	173
6.1.1 Os mediadores	178
6.1.2 Acervo	180

6.1.3 Jovens mediadores	188
6.1.4 Quem eram os jovens mediadores de Paraisópolis	190
6.2 O Centro Educacional e Cultural Keffehuset Friele	196
6.2.1 Os mediadores	197
6.2.2 Jovens mediadores	200
6.2.3 Acervos	200
6.3 A Biblioteca Pública Louise Michel	207
6.3.1 Acervos	211
6.3.2 Os mediadores	215

PARTE C

O desafio da construção de uma ordem cultural negociada:

Considerações finais	223
A retomada de uma experiência essencial: a mediação negociada.....	226
Caminhos para uma ordem sociocultural negociada.....	232

PARTE D

Referencias	237
-------------------	-----

PARTE A

Introdução

De usuários a protagonistas da cultura escrita

Atualmente, bilhões de pessoas em todo o mundo, alfabetizadas ou não, estão afetadas pela palavra escrita. Crianças, jovens e adultos, estamos, todos, mergulhados em um mundo onde a escrita pulula e ocupa um papel central na vida política, econômica, cultural e social. Diante de tal quadro, saber ler e escrever, utilizar-se da linguagem escrita, torna-se, cada vez mais, condição indispensável ao pleno desenvolvimento da autonomia e da cidadania, nos mais diferentes contextos.

Dados o alcance, o valor e a função que a escrita ocupa no cotidiano, torna-se difícil imaginar a vida humana sem essa prática. Apesar dessa constatação, segundo relatório da ONU, de 2013 (UNESCO, 2015), são 274 milhões de analfabetos no mundo, sendo que 72% deles estão em dez países – o Brasil é o oitavo com maior concentração¹.

Pesquisas demonstram que o número de analfabetos alcança quase 10% da população brasileira (cerca de 13 milhões de pessoas) e, mesmo entre aqueles que dominam o código, a grande maioria faz apenas uso parcial da escrita, sem conseguir ler e escrever textos mais amplos²: aproximadamente 75% da população brasileira é considerada “analfabeta funcional”.

Diante desse quadro, é possível afirmar que, no Brasil, a apropriação da escrita não se universalizou. Entre a população analfabeta e a letrada existe um longo percurso a ser construído e, se iniciativas estão em processo há algum tempo, uma política efetiva que integre ações, programas e instituições – representações

¹ O primeiro é a Índia, com cerca de 287 milhões (22% da população), seguido da China (52 milhões / 3,85% da população), e o terceiro é o Paquistão, com 49,5 milhões de analfabetos (26,7% de sua população).

² Segundo o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) de 2011, apenas 1 em cada 4 brasileiros com mais de 15 anos consegue ler e compreender plenamente um texto, e 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2011).

indispensáveis à constituição de uma sociedade que demonstra intimidade com os diferentes usos sociais que a palavra escrita possibilita – é, ainda, uma promessa.

Quais os caminhos a serem trilhados no sentido de enfrentar essa realidade?

O pesquisador Roger Chartier (1998) afirma que a história é marcada explicitamente por duas concepções do ato de ler: uma que atribui poder absoluto ao texto escrito; outra que considera a irredutível liberdade do leitor. A antropóloga Michèle Petit, em seu livro *Os Jovens e a Leitura: uma nova perspectiva* (2008),³ também confirma essa compreensão ao descrever o que denominou de “as duas vertentes da leitura”; a primeira marcada por tentativas de imposição dos sentidos do texto aos leitores, e a segunda, por experiências que revelam as transgressões dos leitores no processo de significação – a inevitável “alquimia da recepção”. Em nossa tese, partiremos da constatação desses dois pesquisadores da leitura para apontar caminhos do que seria então uma “terceira vertente”, aquela que afirma e reconhece que a apropriação da escrita se dá na tensão contínua entre demandas dos textos (objetos culturais), dos leitores e dos contextos.

A linguagem escrita está, de fato, intimamente relacionada ao poder e à dominação. Em *Uma História da Leitura*, Alberto Manguel (1996) afirma que o chicote e o livro foram, durante séculos, os principais símbolos daqueles que sabiam e ensinavam a ler. E, ainda hoje, é possível reconhecer como o medo e a submissão continuam atrelados aos processos de participação na cultura escrita.

Por outro lado, como já evidenciavam os pesquisadores anteriormente citados, mesmo onde parece haver controle total sobre o acesso e conteúdo dos textos, os leitores não são totalmente dominados. Nesse sentido, a história da leitura é pródiga em exemplos que evidenciam a liberdade do leitor, pois, no limite, sempre caberão aos sujeitos a apropriação dos textos, a atribuição de seus significados, a alteração de seus sentidos, a interpretação à sua maneira.

³ Nesta tese, apresentam-se em Itálico e sem negrito ou aspas: palavras estrangeiras, títulos de livros, de artigos, de teses, de produções audiovisuais (filmes, documentários), dentre outras inscrições de mesma natureza.

Mas, se não é possível controlar de fato o modo como o texto será lido, compreendido, utilizado, interpretado, isso não minimiza, todavia, a grande participação que têm o texto e o contexto nos processos de significação construídos pelo leitor. Pouco avançaremos em nossas políticas de leitura nos contentando em considerar que, tais como “caçadores” (CERTEAU, 1994), os leitores viverão a procurar brechas em territórios alheios e a esquivar-se de tentativas concretas e simbólicas de imposição e sobreposição cultural.

Se pensarmos especificamente no Brasil, a leitura e a escrita foram introduzidas no país nos quadros de um projeto de colonização (PERROTTI, PIERUCCINI, 2007): os textos trazidos pelos jesuítas portugueses e difundidos entre a população local eram portadores das verdades a serem apreendidas pelos colonizados, de forma que, ao serem ensinados a identificar palavras, os leitores tinham como única missão assimilar a “verdadeira” cultura; deveriam aprender a decifrar os sinais do texto, cujos sentidos eram dados e acabados pelo colonizador.

Instituições educacionais e culturais, ligadas em geral à Igreja e à Realeza, de comum acordo, difundiram, por longo período, concepções e práticas afinadas com o projeto expansionista português, tomando a escrita como objeto de reprodução e assimilação de conteúdos veiculados e controlados pela ordem cultural hegemônica. A aprendizagem da leitura e da escrita, nesse quadro, acabou atrelada a um projeto de dominação e expropriação cultural que não só exerceu severo controle sobre a produção e circulação da escrita na colônia, como também, de fato, exterminou e perseguiu vozes e culturas dissonantes.

Lévi-Strauss (1996, p. 336), ao escrever sobre sua experiência entre os indígenas Nhambikuara do Brasil, afirma:

Ainda que a escrita não tenha sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação... A luta contra o analfabetismo está em relação com um crescimento da autoridade dos governos sobre os cidadãos. Todos têm que ser capazes de ler, de forma que o governo possa dizer: a ignorância da lei não é desculpa.

Bibliotecas e escolas, em muitos casos, surgiram e seguiram constituídas sobre premissas que deram sustentação a processos de imposição e exclusão

cultural e não é casual que Paulo Freire (1981a; 1981b; 1982, 1983) tenha encontrado no Brasil, em meados dos anos de 1950, contexto para formular suas concepções sobre leitura e escrita como um meio de conscientização em face da “domesticação” implícita nas pedagogias da leitura, ainda baseadas em concepções mecânicas e mecanicistas da alfabetização e da linguagem em geral.

Freire chamou, assim, a atenção do país, tanto para as possibilidades da escrita, como para as mediações socioculturais a ela historicamente relacionadas. Assim, se ler pode ser caminho para a “conscientização”, a liberdade, é possível levantar a hipótese de que a construção de significados *com* e *pela* escrita deve ser favorecida por políticas de mediação que promovam encontros, “negociações” entre sujeitos, textos e meios socioculturais marcados por processos dialógicos, criativos e abertos à construção de (novos) conhecimentos, sujeitos e práticas culturais.

Desse modo, tendo em vista a importância capital das mediações socioculturais nos processos de significação (discussão que será apresentada na Seção 2), consideramos imprescindível gerar canais de reflexão e avaliação que apontem caminhos nesse sentido, pois, ainda hoje, não é incomum oscilarem visões marcadas pelas duas vertentes anteriormente apontadas e que alimentam lugares comuns do tipo “quem não lê não pensa”, como fez recente pesquisa nacional sobre os índices de leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011).

Essa afirmação, mais do que revelar preconceitos que estratos sociais letrados exibem ao se referirem àqueles que não aprenderam a ler, evidencia uma concepção de leitura que ainda vigora no país e que necessita ser problematizada e ultrapassada, pois pouco ou nada colabora para o avanço da cultura escrita – e dos leitores. Associada à inteligência, à superioridade da modernidade sobre outros tempos, ao maior desenvolvimento cognitivo e cultural, a leitura passa a ter sua antítese na “não leitura”, categoria vinculada automaticamente à tolice, à ignorância, à incultura, ou seja, a critérios de valor abstratos, sem fundamentação no mundo concreto e objetivo, mas que legitimam discriminações e exclusões nascidas da ordem sociocultural, ao mesmo tempo que criam hierarquias entre culturas, base do pensamento etnocêntrico.

Para sustentarmos uma posição acerca da leitura – e da necessidade de sua difusão – baseada em argumentos que valorizam o ato de ler como prática cultural superior a todas as outras, precisaríamos ignorar estudos antropológicos, linguísticos e psicológicos que nos demonstram que sujeitos não letrados também apresentam qualidades cognitivas⁴ especiais e relacionadas às demandas e aos quadros culturais em que atuam. Além disso, estaríamos operando em um paradigma evolucionista de cultura, caminho que leva a impasses e inconsistências incapazes de compreender os fenômenos culturais em sua complexidade, diversidade e riqueza.

Mas, ao contrário, se concebermos que “[...] as diferenças entre as formas de pensamento de diversas culturas dizem respeito às maneiras de pensar, e não à capacidade de pensar”, como afirma Denny (1995, p. 76), podemos constatar, com Olson (1995, p. 268), que “não há nenhum uso da escrita, por mais importante, que justifique estigmatizar como inferior metade da humanidade”⁵.

Barker e Escarpit (1975, p. 120) nos auxiliam nessa constatação quando evidenciam, com suas pesquisas, que “[...] não ler não significa a mesma coisa para um homem que vive em um mundo em que a leitura não tem lugar, nem objetivo, nem apoio permanente”. Na mesma direção, os pesquisadores esclarecem um aspecto fundamental:

É claro que a leitura não pode ser “outorgada” como um favor: ela não pode ser implantada arbitrariamente em uma sociedade carente de estruturas de apoio ou de uma política sociocultural ampla capaz de fomentar o seu desenvolvimento. (BARKER; ESCARPIT, 1975, p. 134).

Isso significa que, para avançarmos em nossas reflexões sobre a apropriação da escrita em nosso país, é indispensável alterarmos modos de atuar, bem como de representar a cultura escrita, deixando para traz posições que tomam sua singularidade como modalidade cultural superior em si mesma, dando-se no interior de relações orientadas, implícita e/ou explicitamente, por ordens do conhecimento impositivas e fechadas à invenção, ao diálogo com a diferença e com o outro.

⁴ Entre outros estudos, muitas dessas experiências estão reunidas em OLSON e TORRANCE (1995).

⁵ As pesquisas de Olson referem-se a uma época em que os índices de analfabetos eram ainda maiores do que os atuais.

A partir da descrição de uma experiência pessoal, prosseguiremos com os argumentos nessa direção.

A mediação essencial

Quando eu era criança, me perguntavam se eu era paulista e respondia: “Médio”. Nasci em São Paulo, mas toda a minha família, inclusive meus pais, são baianos. Cresci entre São Paulo e Salvador; morava na metrópole e passava as férias no litoral do Nordeste. As referências sociais e afetivas se complementavam entre amigos que dividiam comigo o cotidiano da adorada escola e a dezena de primos e tios que transbordavam carinho e brincadeiras nas intermináveis férias. E eu era “a paulista” entre os baianos e “a baiana” entre os paulistas. E eu me perguntava: falo muito rápido ou muito devagar? Digo “meu” ou “ôxi”? Meio paulista e meio baiana... Tão nordestina e tão paulistana. “O que é umbu?”, perguntavam-me em São Paulo. Eu respondia com espanto por não conhecerem a fruta que não faltava na cozinha da minha “casa”... Que casa? Viver entre duas cidades e me sentir *em casa* – assim como *em casas* – sempre foi uma realidade para mim.

Em tempos sem *internet* e reduzidos recursos tecnológicos para a troca de informações e imagens (pelo menos se comparados aos dias de hoje), contar para os meus primos um filme que já havia estreado no Sudeste, assim como voltar para São Paulo sabendo de cor a “música do verão”, para ensinar aos amigos, era um *continuun* entre “dois mundos” que, àquela época, pareciam distantes geográfica e culturalmente, mas tão integrados em mim. Fazia parte da minha vida essa hesitação de ser “entre”; crescendo a partir de dois lugares, sempre com um e com outro, às vezes mais um, às vezes mais outro; quando pudesse, um, quando quisesse, outro...

Assim como eu, tanta gente nasce e convive entre realidades diferentes – entre vocabulários, valores, ambientes, práticas sociais e culturais – e passam a vida combinando e confrontando modos de ser, saberes e fazeres em relação aos contextos nos quais vive e sobre os quais pensa.

Até que chegou a adolescência. A crise com valores consumistas, o repúdio aos comportamentos “caretas”, a insatisfação com a falta de diálogo e o desejo de falar e viver coisas novas. Eu também, como tantos outros adolescentes, procurava a minha identidade, o meu lugar em um mundo que parecia ao mesmo tempo incompleto e superlotado.

Tudo isso me afastou de casa (das casas) e me levou a procurar um intercâmbio, que, com esforço de meus pais e meu padrinho, permitiu-me passar doze meses na Dinamarca, mais especificamente em Tønder, uma cidade medieval de 8 mil habitantes, próximo da Alemanha.

Estranhamento total. Até chegar lá eu tinha visto poucas imagens do país, além de pôsteres que fui buscar no consulado e algumas fotos da viagem de um amigo, que havia passado por Copenhague. Quando saí do aeroporto, já em terras escandinavas, todo o cenário era absolutamente novo. Engraçado lembrar hoje, como eu, com meus 17 anos à época, me senti como uma astronauta que chegava a Marte e era recebida por extraterrestres; lembro que perdi toda a minha espontaneidade quando vi os meus “pais de intercâmbio” e não sabia mais se devia cumprimentá-los com a mão estendida, com um abraço apertado, com um sinal de fumaça ou simplesmente sair correndo. Fui “salva” pelo instinto materno da minha “mãe dinamarquesa”, que, assim que me localizou, agarrou-me contra seu peito em um abraço apertado e familiar.

Durante as primeiras semanas, tudo ainda tinha cara de novidade extraterrestre: desde a tonalidade constante azul-cinza-claro daqueles tantos olhos que me observavam – provavelmente com a mesma desconfiança, interesse e curiosidade com que os meus, castanhos, se dirigiam a eles – até as bicicletas por toda parte, a cidade de castelos, o nudismo na praia, as referências vikings...

Logo na primeira semana, recordo que fui de bicicleta para o centro e, na volta, fui emparelhada pela viatura da polícia que fazia sinal para que eu parasse. Assustada, eu apenas repetia uma das únicas palavras que sabia até então na língua local: “*Studenter, studenter*”. O policial só me pediu que acendesse o farol. Já era final da tarde e eu devia ligar a luz da bicicleta para poder circular. Penso até

que meus “pais” devem ter me prevenido sobre isso, antes de eu sair, mas eram tantas as informações novas, que eu não devia reter nem a metade.

Lembro também que não demorou muito e fui levada à prefeitura da cidade onde, depois de apresentar o passaporte e os documentos de estudante estrangeira, recebi meus cartões de saúde, odontológico e... da biblioteca!

Até então, eu acho que nunca tinha ido a uma biblioteca pública. Na realidade, acho que nem mesmo havia pensado sobre sua existência. Nem a escola particular que eu havia estudado possuía uma. Eu lia bastante, na minha casa sempre teve muitos livros, revistas e jornais, mas eu não me lembro de ter conhecido esse local, esse ambiente coletivo e específico para os leitores.

A minha “mãe”, auxiliar de laboratório no hospital da cidade, gostava de pegar emprestados semanalmente livros de literatura e de receitas. Meu “pai”, operador de máquinas em uma gráfica – e “socialista”, como se definia – gostava de ler biografias de lideranças políticas humanistas. Minha “irmã”, adolescente como eu, era uma devoradora de livros de todos os gêneros e usava a biblioteca também para estudar e encontrar os amigos.

Quando cheguei lá pela primeira vez, obviamente aquelas prateleiras repletas de textos numa língua estranha pouco me seduziram, mas, logo que adentrei a seção de literatura estrangeira, pude reconhecer alguns nomes como “Agatha Christie”, “Milan Kundera” e até “Jorge Amado”, com *Capitães da Areia* em inglês.

Minha “mãe” me apresentou à bibliotecária, uma senhora de cabelos grisalhos e pele bem enrugada, que me sorriu quando soube que eu vinha do Brasil. “Bem-vinda”, me disse em um inglês carregado. E logo depois completou: “Achei que você viesse da Bósnia, como muitas outras moças que têm vindo, hospedadas em um abrigo da Cruz Vermelha, localizado aqui atrás”. Era época de guerra e a Dinamarca havia acolhido refugiados, só em Tønder eram 800, 10% da população local.

Eu nem sabia exatamente onde se localizava a Bósnia: “*No, I’m Brazilian*”, acho que respondi. E percebi que naquele momento não fazia mais a menor diferença para ela – e para mim e para ninguém – se eu era baiana ou paulista, do Sudeste ou nordestina; eu me identificava agora completamente como “a brasileira”, minha identidade era a de uma nação, uma pátria, uma língua...

Eu não esqueci mais aquele momento porque depois, durante os meses em que morei na cidade, voltei inúmeras vezes à biblioteca e, de fato, conheci muitas das moças bósnias que se empenhavam em aprender o dinamarquês para ali refazerem suas vidas. E eu, se me sentia inicialmente completamente diferente delas – eu era estudante, tinha uma “casa dinamarquesa”, ia voltar para o meu país, enquanto elas eram bem mais velhas do que eu, andavam machucadas, com roupas doadas e pareciam distantes de qualquer “casa”... –, com o passar de algum tempo, fui me reconhecendo simplesmente “idêntica” a elas – cabelos e olhos tão escuros entre uma gente tão clara, um sorriso sem graça de quem não tem vocabulário suficiente para dizer mais do que “bom dia”; lendo livros infantis para nomear os termos correspondentes às figuras: “bola”, “árvore” etc.

Uma identidade comum de “estrangeiras” parecia agora criar entre mim e aquelas moças bósnias uma afinidade surpreendente.

Eu sentia essa questão da identidade novamente. Não como algo estanque, mas a experiência que se move e se (re)define na relação com os outros e com os contextos nos quais nos vemos inseridos. E, ao mesmo tempo que se redefina, não exclui as anteriores, mas integra-as, transforma-as, renova-as.

Um dia, a bibliotecária se aproximou de mim e perguntou se eu gostaria de ler alto o livro que eu estava lendo, para ela poder me ajudar a acertar a pronúncia das palavras. Mesmo meio envergonhada, sentei ao lado de sua mesa e tentei falar em voz alta o som daquelas tantas consoantes consecutivas, da letra “o” partida ao meio, do “a” e “e” grudados... No final, achei divertidíssimo e lembro que naquela tarde voltei para casa saltitando pela calçada, como costumam fazer as meninas de 5 anos.

Dias depois, retornei à biblioteca e novamente escolhi um livro. A bibliotecária sorriu para mim e fez o sinal com as mãos que eu entendi como “mais tarde poderemos repetir, se quiser”. Eu confirmei com um sorriso e um “o.k.”, e fiquei ensaiando sozinha até a hora de ler alto.

Nisso, eu vi que chegavam ali também duas moças bósnias e que foram ler jornais. Fiquei observando como elas, sortudas, podiam ao menos se comunicar entre si na língua materna... Davam risadas, faziam caretas, conversavam muito.

Quando a bibliotecária me convidou, com as mãos, para me sentar ao seu lado, me levantei e apontei discretamente para as duas moças, perguntando: “O que você acha de convidá-las também?”. A bibliotecária fez um “não” com a cabeça e me chamou para sentar.

“*The noise*”, “o barulho”, ela me disse baixinho. “Se estivermos em grupo vai fazer muito barulho aqui”. “O.k.”, eu entendi e parti para minha “chamada oral”.

Qual foi minha surpresa quando, em outro dia, volto à biblioteca e a dinamarquesa me conduz a uma sala menor, que eu não conhecia, dentro da biblioteca, onde já estavam outras três moças refugiadas da guerra. “Aqui podemos fazer bastante *noise*”, ela sorriu.

E, durante meses, passei a ir para aquela sala pelo menos uma vez por semana, ler literatura infantil dinamarquesa com as moças bósnias e a senhora bibliotecária.

Lembro que a bibliotecária resolveu ler *Capitães da Areia* e comentava eventualmente comigo os cenários e personagens baianos, que eu podia reconhecer tão bem. Do mesmo modo, ela passou a guardar os artigos de jornais que saíam sobre a guerra e entregava às minhas colegas, que levavam para o abrigo as notícias mais recentes.

Hoje em dia, eu não me recordo de nenhum dos textos que lemos juntas; tenho no máximo a lembrança vaga de algumas ilustrações coloridas e de nossas risadas. E também não lembro se avançamos muito na língua, porque recordo que a bibliotecária dizia sorridente que todas nós tínhamos uma “pronúncia péssima” (“*It’s ugly!*”). Mas o fato é que essa experiência me marcou profundamente.

Quando voltei ao Brasil, escolhi fazer Ciências Sociais, principalmente levada pela curiosidade por disciplinas como a Antropologia – e sua busca efetiva pela compreensão dos sentidos do outro. E mais tarde passei a trabalhar em projetos de implantação de bibliotecas e formação de leitores.

Hoje, percebo como essa experiência na biblioteca dinamarquesa pode ter sido essencial para essas minhas opções. Observo também como não foi um gesto qualquer aquele no qual ela me propôs as leituras em voz alta, depois, ao negar

inicialmente a participação das moças bósnias, para, por fim, propor outro ambiente onde pudéssemos nos reunir.

A bibliotecária não se revelou prisioneira de uma ordem cultural preestabelecida, que não permitia que fossem modificados quaisquer dos comportamentos “esperados” de um leitor e de um ambiente como o da biblioteca. Ao contrário, a bibliotecária mostrou-se atenta e aberta ao que buscavam os frequentadores do espaço naquele momento e, em um processo implícito de negociação com a ordem estabelecida de seu trabalho, com os outros usuários e comigo, promoveu um ambiente novo, gerador de novas relações entre nós, os textos, a própria biblioteca e a bibliotecária.

Essa negociação foi, a meu ver, experiência crucial para a efetivação de outra que acabou por influenciar os rumos de minha vida pessoal e profissional: passamos de usuários, coadjuvantes em uma cultura escrita que estaria pronta, definida, estabelecida em seus sentidos e práticas, para nova condição: aquela na qual éramos protagonistas, criadores de sentidos para nós mesmos, dos textos e contextos de que participávamos.

A busca pela experiência essencial

Desde 1999, trabalho em organizações governamentais como mediadora de leitura, procurando criar situações de encontros prazerosos entre as pessoas e os livros de literatura, sem as exigências de apreensão obrigatória de conteúdos predeterminados, de alfabetização e avaliação que, com frequência, marcam a trajetória com os livros.

A experiência profissional no campo da mediação de leitura me dizia que as ações e concepções implicadas nessa prática atrelavam-se principalmente à ideia de que mediar é transmitir algo para o outro, construindo pontes entre as pessoas e algo ou alguém que lhe é estranho: eu, no caso, atuava fazendo a mediação entre jovens, professores, educadores sociais, estudantes e a literatura, procurando transmitir o prazer que a leitura de um texto poderia proporcionar, a sensação de quanto uma biblioteca poderia ser aconchegante etc.

Até que a experiência de implantar e acompanhar um projeto de leitura na zona rural, durante sete anos, colocou em xeque essa concepção: deparei-me com a resistência dos adultos daquela fazenda em adentrarem o Centro Cultural recém-criado para eles e de participarem das atividades propostas. Enquanto as crianças e os jovens passavam horas de seus dias conosco, os adultos, mesmo em períodos de folga, preferiam reunir-se na frente das suas casas ou na beira do fogão à lenha – e nunca no Centro Cultural, que se oferecia defronte às casas⁶.

“Isso é bom para as nossas crianças aprenderem, mas eu não tenho nada para fazer lá”, era uma resposta comum entre os adultos quando questionados sobre sua frequência no espaço.

Observávamos que, se o “prazer de ler e ouvir livros de literatura” era algo que gostaríamos de transmitir para aquela população, havia entre essa prática e os adultos do Centro Cultural a fratura histórica entre os letrados e não letrados no Brasil: “eu não tenho nada para fazer lá” revelava, mais do que desinteresse, a descontinuidade entre as experiências culturais, refletida também no depoimento de Marciel, 12 anos, que dizia: “A minha mãe não vem aqui porque ela não estudou, acho que ela tem vergonha”.

Dona Ana, senhora de 65 anos, mãe de seis filhos confirmava: “Eu não vou não, eu não vou saber fazer nada”.

Por que uma pessoa que não pertence à cultura sente-se ignorante – e mesmo impotente – diante da cultura escrita, como se não soubesse “nada”? Por outro lado, para aqueles que vêm de meios não letrados, por que a entrada na cultura escrita tem que se transformar, como mostrou Hoggart (1977), em uma ruptura do sujeito com seus meios de origem, seus outros modos de agir, aprender, se expressar. Por que ruptura e não construção, transformação, renovação – tanto dos sujeitos, como da própria cultura escrita e seus contextos e relações?

A partir da realização da dissertação de mestrado, defendida em 2009, pude, com a orientação do Professor Edmir Perrotti, começar a identificar elementos conceituais que estavam implicados nesses questionamentos: como uma prática

⁶ O Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele é um dos campos desta pesquisa e falaremos dele em detalhes mais adiante.

cultural nova (no caso, da leitura literária) pode engendrar práticas mais antigas e orgânicas, no caso, dos moradores da Fazenda? Procurei aprofundar as discussões sobre dispositivos dialógicos de mediação cultural (FOUCAULT, 1984; PIERUCCINI, 2004) visando à sua apropriação (CHARTIER, DEL PRIORI, 1999; CERTEAU, 1994; SERFATY-GARZON, 2003)⁷ e não simplesmente à sua “assimilação” pelos diferentes públicos.

A continuidade dos trabalhos de pesquisa e como mediadora de leitura me levou, em 2010, à busca pelo doutorado e a Paraisópolis, segunda maior favela de São Paulo, quando passei a coordenar um grupo de adolescentes mediadores de leitura. Os jovens, entre 14 e 17 anos, frequentavam um projeto social do bairro no qual havia uma biblioteca e onde passei a encontrá-los semanalmente durante quatro meses⁸. E, mais uma vez, reconhecia a distância entre as práticas exigidas na cultura letrada e as outras experiências culturais significativas para os sujeitos: os adolescentes desse grupo em Paraisópolis, todos filhos de imigrantes nordestinos, não conheciam, por exemplo, o nome das cidades de origem de seus pais – a maioria sabia dizer no máximo o Estado – e afirmavam que não gostavam da escola porque “é chata”, “porque a gente não pode fazer nada”, “porque tem que ficar sentado ali o dia inteiro”.

Eu, novamente, observava a entrada na cultura escrita como experiência fragmentada da vida cotidiana e da memória cultural dos sujeitos e mais, experiência que impõe, além de acesso a bens culturais determinados, também habilidades, competências, atitudes, concepções e valores ligados a grupos específicos e socialmente hegemônicos, sem considerar outros sujeitos e outras modalidades culturais.

⁷ Estudo sobre a apropriação da leitura como negociação de sentidos, defendida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da ECA-USP (2009), realizada com apoio da CAPES (2007-2009). (OLIVEIRA, 2009). Dois artigos decorrentes da dissertação de mestrado, apresentados e premiados em eventos científicos no Brasil, já indicavam a preocupação com a questão da leitura como negociação: “Menção honrosa” no Seminário Internacional Sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (UNESP, Marília), com o texto intitulado: “A apropriação da cultura escrita como experiência de negociação de sentidos em um contexto rural de Minas Gerais”. UNESP, Marília, 2010; “Melhor trabalho” no XII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (Grupo de Trabalho Mediação, Circulação e Apropriação da Informação) com a apresentação do artigo intitulado: “A mediação da informação como experiência de negociação de sentidos”. ANCIB, Brasília, outubro de 2011.

⁸ A Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis é um dos campos desta pesquisa e será descrita na Seção 5 (Metodologia), assim como analisada na Parte B desta tese.

E então retomo agora a situação vivida com a bibliotecária dinamarquesa e me pergunto: quem são esses sujeitos que adentram uma biblioteca, oriundos de “outro mundo” – onde não se gosta de ler, ou não se sabe ler? Por outro lado, como se sentem ao adentrarem o “mundo dos livros” sem encontrar ali quaisquer referências de suas origens, de seus pais, de seu “país”? Adentrar a cultura letrada significaria a salvação da ignorância para eles? Eu pensava em mim mesma como esse “outro” na Dinamarca – “terceiro-mundista”, “ignorante”, “subdesenvolvida”? Não foi desse modo que fui reconhecida. E nem as moças bósnias. Talvez, se fôssemos tratadas dessa maneira, nunca mais voltássemos para aquela biblioteca.

Existe, assim – essa é a hipótese desta tese –, uma diferença crucial entre difundir, “promover” a cultura escrita, no sentido de incluir populações afastadas dessa modalidade para que passem a fazer parte do circuito “consagrado”, e criar condições de interlocuções diversas entre diferentes leitores e leituras, entre realidades sociais, culturais e pessoais diversas e dinâmicas.

O que significa ser o “caipira”, o “jovem”, o “da periferia”, o “imigrante”? “Leitor”, “não leitor”? O que significa estar excluído (ou incluído) da “cultura escrita”? Dessa maneira, esta tese parte do pressuposto de que é determinante o como e com quais características se enuncia o outro, como construímos nossa identidade e alteridade, como define e é definida a ordem histórica que nos coloca em relação a nós mesmos e ao outro. Dada a relevância da questão, retornaremos a ela, ao discutir a “entreculturalidade” (CORONA, 2007), na Seção 3, deste trabalho.

Ao enfrentar conflitos provocados pela divergência e/ou assimetrias entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades, o conceito de “negociação cultural” (a definição do conceito de negociação cultural será discutida na Seção 4) poderá se mostrar capaz de favorecer a construção de projetos culturais orientados em direção à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de direitos à apropriação cultural.

Se desde a Antiguidade, a escrita foi objeto ou de controle ou de disseminação visando à regulação social via assimilação da cultura do outro, nossa proposta vai em outra direção, ou seja, da apropriação, do protagonismo e do direito à participação afirmativa na cultura.

Para isso, buscamos estudar experiências de negociações culturais, observadas e vividas em três contextos distintos envolvendo a cultura escrita: o Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele (CCK), localizado na zona rural de Minas Gerais e para onde retornei, quatro anos depois da realização de minhas pesquisas de mestrado; a Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis (ECEP), instalada em Paraisópolis, segunda maior favela da cidade de São Paulo, e a Biblioteca Pública Louise Michel, localizada em um bairro da periferia de Paris, França, com forte concentração de imigrantes.

Retomando as perguntas, temos, pois, questões concretas a serem enfrentadas e pesquisadas: Quais os conflitos presentes em projetos de leitura nesses contextos heterogêneos? Quais confrontos estão em jogo? Como mapeá-los, defini-los, compreendê-los, tendo em vista a construção científica e as dinâmicas socioculturais?

A problemática da construção do que chamarei neste trabalho de “ordem cultural negociada” se coloca, aqui, em socorro de experiências e concepções que se diferenciam – ou pretendem se diferenciar – da imposição e da mera promoção cultural. O horizonte e a expectativa são, pois, o da apropriação cultural, conceito que, veremos adiante, é categoria que representa sujeitos e culturas em relações dinâmicas e dialógicas, em embates permanentes de criação de sentidos e de cultura.

A busca pela descrição da ordem cultural negociada articula-se, nesta tese, portanto, à práxis cultural concreta e objetiva, mantendo com ela uma relação dinâmica e viva que ilumina tanto o campo da ciência como o dos processos sociais de produção de conhecimento e cultura.

Nesse aspecto, é essa dimensão regenerativa das fraturas históricas existentes entre sociedade e cultura escrita a justificativa talvez mais importante deste trabalho que, sem abrir mão da busca científica singular, procura constituí-la no diálogo com a práxis social complexa e cotidiana, buscando nas interseções entre saberes e fazeres pistas para redefinições e avanços, tanto da ordem científica como sociocultural, em especial, mas não exclusivamente, em nosso país.

Do ponto de vista da organização, este trabalho está estruturado em cinco partes. Na **Parte A**, é feita a apresentação do quadro de referências teóricas, tendo em vista o estudo da negociação cultural como processo de apropriação da cultura escrita, assim como será apresentada a metodologia utilizada na pesquisa; na **Parte B**, são feitas as análises de três dispositivos de mediação cultural à luz do conceito de negociação cultural; Na **Parte C**, são apresentadas as **Conclusões**, seguidas das **Referências** das fontes de pesquisa (Parte D).

2. Da escrita na cultura à “cultura escrita”

O bibliotecário espanhol Edgardo Civallero (2013), publicou uma pesquisa sobre os usos e sentidos da escrita na Antiguidade, baseada em análises de tábuas de argila encontradas na antiga Mesopotâmia. Seu trabalho, intitulado *De tabillas y papiros: ensayos sobre la lectura y la escritura en la Antigüedad*, permite-nos perceber como a escrita, em sua origem, foi criada e utilizada simplesmente como recurso de apoio à memória na realização de tarefas cotidianas – especialmente aquelas que envolviam comércio e negócios – e somente séculos depois é que outros usos e sentidos seriam desenvolvidos e “descobertos”.

As reflexões de Civallero (2013) são importantes nesta tese, porque, além de revelarem como as práticas em torno do texto foram – e seguem sendo – múltiplas, também evidenciam o deslocamento do papel do texto na vida social, da “marginalidade” à formação de uma cultura. Daí a importância de retomar em seus diferentes aspectos, como referência de base ao desenvolvimento deste trabalho.

2.1 “Muleta” da memória

“Para que moldar as palavras em uma pedra se, durante séculos, não se precisou mais do que a voz para transmitir conhecimentos?” (CIVALLERO, 2013, p. 5), questiona-se o pesquisador, já no início de seu trabalho. Ele próprio argumenta que a utilização de “registros” tornou-se inicialmente necessária devido ao reconhecimento, processual, das limitações da memória humana, dadas as condições históricas apresentadas pelas civilizações da Mesopotâmia.

A memória revelava-se, indiscutivelmente, limitada. Por mais que essas civilizações se utilizassem de recursos para ampliá-la e refrescá-la⁹, esta encontrava seus limites à medida que as informações, as trocas, os sujeitos em interação se ampliavam nos quadros da Antiguidade. Paulatinamente, portanto, a memória “natural” precisou de recursos externos que a complementassem.

⁹ Mesmo fazendo uso de técnicas como a rima, tal como ainda hoje o fazem os contadores de história, essas técnicas encontram limites.

No mesmo sentido, a memória “natural” mostrava-se especialmente instável e, com isso, tendia a alterar aspectos dos fragmentos de recordação que conservava, adaptá-los a novas circunstâncias e conveniências ou mesmo a eliminá-los sem maiores explicações. Acordos, leis, comércios, que não podiam distorcer-se nem serem esquecidos, exigiam novas condições de transmissão que permitissem a verificação.

O uso desses recursos que serviram de “muletas à memória” nos leva ao Paleolítico, há mais de 12000 anos. Os caçadores dessa época pintavam cruces, pontos e outros desenhos que, muito provavelmente, contabilizavam dados que precisavam ser lembrados e transmitidos. Segundo o pesquisador, as próprias pinturas rupestres podem ter sido realizadas para deixar testemunho de atividades e aventuras para além do que era recordado e narrado.

Desse modo, o método de registro parece dar um salto qualitativo até cerca de 4000 anos antes de Cristo, com o surgimento das primeiras grandes sociedades urbanas no vale e delta do Nilo, entre os rios Tigre e Eufrates.

Nesse contexto, não só se tornou necessário contabilizar quantidades maiores de tributos e mercadorias armazenadas, como também foi preciso realizar transações econômicas, fechar contratos, enviar correspondência oficial entre cidades-estados, registrar códigos; tudo isso exigia, cada vez mais, formas fidedignas, sem possibilidade de alterações ou esquecimentos. Assim, os signos empregados como “ajuda-memória” terminaram, segundo o pesquisador, por se converter nas primeiras formas de escrita conhecidas pelo ser humano.

Em decorrência disso, as antigas sociedades urbanas começaram a confiar boa parte de seus dados – ao menos os administrativos e legislativos – diretamente a suportes físicos externos ao corpo dos sujeitos, vale dizer, submetidos completamente às suas memórias “naturais”. A escrita, tida como informação objetiva, impedia ou resolvia divergências, ao permitir verificações, recordação de quantidades exatas, de acordos firmados entre partes. Além disso, permitia a duração, isto é, voltar a ler instruções e contratos, retomar datas e outros dados. “Graças a ela [a escrita], a informação se transformou em um elemento com

presença física que podia armazenar-se, transportar-se e recuperar-se cada vez que fosse necessário” (CIVALLERO, 2013, p. 6).

A história da escrita cresceu, pois, marcada por uma larga série de listas, de apontamentos comerciais e de anotações nas quais predominaram durante muitos séculos somente números, datas, produtos e nomes de lugares e pessoas.

Foram necessários vários séculos para que aqueles que dominavam a arte de traduzir as quantidades e nomes em signos se lançassem a “outros voos” e passassem a criar outros textos, discursos e relatos para além dos registros pontuais, segundo o pesquisador espanhol. O que hoje consideramos “leitura” continuaria sendo oral por milhares de anos, “habitando o ar pela voz dos narradores” – lugar que, de certo modo, jamais foi de todo abandonado.

2.2 Eternização: escrita e memória

As pesquisas de Civallero (2013) nos permitem compreender como os usos diários da escrita acabaram levando à constituição de uma nova forma de linguagem verbal que marcaria definitivamente a cultura: além dos objetivos esperados, os textos escritos “sobreviviam aos seus autores”, ou seja, eram capazes de superar limites impostos até então pelo tempo da palavra falada e transmitir mensagens que ultrapassavam gerações. Mesmo após dias, meses, anos e até séculos mais tarde, outra pessoa poderia ler as palavras gravadas, recitá-las e trazê-las novamente à vida. Os homens descobriam que, ao ser escrita, a voz humana podia aspirar a ser eterna.

Não é difícil prever como a escrita passou a ser concebida como manifestação carregada de poder e magia. Não é estranho também, como constata o pesquisador, que muitas inscrições tenham passado a dedicar-se a proclamar às gerações futuras o poder dos reis, a valentia de generais ou a bondade dos sacerdotes (CIVALLERO, 2013). A escrita passava de um utensílio de auxílio à memória do homem no presente a linguagem de registro e (re)leitura do homem no futuro.

2.3 Escrita e poder: escribas, os donos dos signos

Mas, ainda que a “eternidade” dos homens se garantisse potencialmente com a escrita, na prática, ela estava concentrada nas mãos de muito poucos: dos escribas, que eram os que podiam manejá-la, e daqueles para quem os escribas trabalhavam. “A imortalidade da palavra gravada ficou reservada para os poderosos, para seus discursos, seus ‘atos’ e suas ‘memórias’ (talvez, mais concretamente, para aquelas que desejavam guardar)”, afirma Civallero (2013, p. 7).

Os estudos de Civallero (2013) descrevem quão complexos eram o processo de formação dos escribas e o lugar destacado que ocupavam em uma sociedade ainda majoritariamente oral.

Os benefícios econômicos e sociais decorrentes do fato de ser um escriba não deixariam dúvidas após pesquisas das tábuas encontradas no Oriente Médio. Civallero (2013) nos apresenta um texto datado 1300 a.C., conhecido como *A sátira dos ofícios*, que descreve uma série de “instruções” escritas por um homem chamado Dua-khety ao seu filho Pepi, enquanto viajavam para internar o último na escola de escribas. O texto expõe de forma admirável todas as vantagens de ser um “dono dos signos” e, por sua vez, o “lamentável” de ter de dedicar-se a qualquer outro ofício na sociedade. As críticas sarcásticas que realizam aos outros fazeres – daí o título que o texto recebe atualmente –, se foram tomadas como ironia por alguns, para outros, como Civallero (2013), são consideradas um reflexo da atitude geral dos escribas da época:

Vejo o esforço do ferreiro de cobre trabalhado na boca do forno
 com os dedos como pele de crocodilo
 e um fedor pior do que ovas de peixe
 O ceramista sempre está abaixo da sua terra
 Ainda quando está caminhando entre as pessoas
 Está mais sujo de argila que um porco [...]
 Suas roupas são um bloco sólido¹⁰ (CIVALLERO, 2013, p. 9,
 tradução nossa)

¹⁰ No original: *Vejo el esfuerzo del herrero del cobre trabajando en la boca del horno/con los dedos como piel de cocodrilo/y un hedor peor que huevas de pescado/El alfarero siempre está bajo su tierra/aún cuando esté caminando entre la gente./Está más sucio de arcilla que un cerdo [...]/Sus ropas son un bloque sólido.* (CIVALLERO, 2013, p.9).

Nebmare-nakht, escriba real durante o reinado de Senusret (SESOSTRIS III, 1878-1839 a.C.), anotou uma série de conselhos para seu aprendiz Wenemdiamun, que ficaram registrados no Papiro Lansing (CIVALLERO, 2013, p. 10): “Dedique-se a esta nobre profissão... Torne-se amigo do rolo de papiro, da paleta do escriba. Dão mais prazer que o vinho. Para ele que a conhece, a escrita é melhor que qualquer outra profissão. Dá mais prazer que o pão e a cerveja”.

Ainda na Mesopotâmia, foram poucos os que puderem adquirir as destrezas da leitura e da escrita. Estima-se que até 2000 a.C. havia em Ur (a metrópole da região, com cerca de 12 mil habitantes) cerca de 120 pessoas capazes de ler e escrever; ou seja, cerca de 1% da população total. Por sua vez, entre 1850 e 1550 a.C., a cidade-estado babilônica de Sippar (com 10 mil habitantes) alojava 185 escribas registrados, sendo dez mulheres.

Já no Egito, Civallero (2013) nos relata como o posto de escriba era hereditariamente adquirido e como era trabalhosa sua formação: os filhos dos escribas mais poderosos se educavam na mesma escola de seus pais, na mesma tradição. Todos os membros da profissão estavam isentos de impostos ou de cumprir o serviço militar, além de livrarem-se de qualquer tipo de trabalho manual, especialmente os mais pesados.

A formação de um escriba era longa e custosa. Para converter-se em um profissional na Babilônia de 1700 a.C., os garotos com idade entre os 6 e os 18 anos tinham que ir para a escola – que, em muitos casos, se localizava bem longe de suas moradas.

Durante 24 dias no mês, estavam em aulas, desde bem cedo pela manhã até o começo da tarde. Como primeiro passo, deveriam aprender os signos cuneiformes, uma tarefa basicamente repetitiva na qual se exercitava a memória visual. O professor cobria com um mesmo signo um dos lados das tábuas de argila usadas na Mesopotâmia como suporte físico do texto e o aluno deveria fazer o mesmo, repetindo o mesmo signo até o fim da tábua. O passo seguinte era agrupar dois signos para formar palavras curtas. Depois, adiante, se praticava a lista de coisas, palavras unidas em orações breves, provérbios curtos...

A aprendizagem envolvia também, além do acádio, língua viva utilizada por igual por babilônicos e assírios, o domínio do sumério, língua morta de enorme prestígio, ou seja, a aprendizagem de todas as normas e convenções para a escritura e a numeração (que seguia o sistema sexagesimal). Além de aprender a ler, escrever e contar, os alunos deviam aprender também história, literatura religiosa e contratos legais. Uma vez completada sua formação, o escriba enfrentava uma vida basicamente de anotações: anos e anos a documentar transações e intercâmbios financeiros.

No geral, os bons escribas iriam desempenhar cargos contábeis nas casas de grandes mercadores, nos arquivos reais ou nos templos. Os piores podiam dedicar-se a escrever ou ler cartas, oferecendo seus serviços em praças, mercados e outros espaços públicos.

De todo modo, qualquer que fosse sua ocupação, os escribas “[...] eram personagens muito respeitados por sua perícia, e seu ‘status’ social era elevado – ainda que geralmente já pertencessem a uma classe social privilegiada antes de converterem-se em escribas” (CIVALLERO, 2013, p. 11).

A maioria das tábuas mesopotâmicas terminava com o escrito: “Que os sábios instruem os ignorantes, pois os que não sabem não podem ver”, assinalando não só a importância desses profissionais na trama social da época (MANGUEL, 1996), como também a tremenda responsabilidade que tinham e assumiam os que sabiam escrever e ler.

Os primeiros escribas possuíam esse enorme sentido da responsabilidade associada ao poder que manejavam, exacerbado pelas leis que os condenavam a grandes castigos se falhassem em cumprir seu dever honestamente. Pois, como é possível compreender, a destreza ou sua falta por parte de um escriba podiam causar – ou resolver – desde disputas cotidianas até conflitos diplomáticos e crimes.

No final de uma das cartas enviadas por Nabu-ser-ketti-lešir ao rei sírio Aššur-bâni-apli (ASURBANIPAL, 668-627 a.C.) encontra-se a seguinte fórmula: “Quem quer que sejas, oh escriba, que está lendo [esta carta], não escondas nada ao rei,

teu senhor! Fale por mim frente ao rei, para que os deuses Bel [e] Nabû te bem digam”¹¹ (CIVALLERO, 2013, p. 13, tradução nossa).

Os “donos dos signos” tornavam-se não somente os “amos da memória a longo prazo” dessa sociedade, como eram os encarregados das comunicações e os que possibilitavam a existência de um “relato oficial”. No entanto, esse poder que possuíam em suas mãos era controlado pelas autoridades locais. Ou, ao menos, quase sempre. De vez em quando, relata Civallero (2013), é possível encontrar anotações que permitem afirmar que os escribas burlavam momentaneamente esse cerco e deixavam uma “pista” permitindo saber aos leitores quem era que “empunhava o cálamo”¹².

2.4 Leitores

Os escribas, além dos escritores, eram também os leitores na antiga Mesopotâmia. Eram eles que podiam ler para seus patrões e superiores analfabetos (arquitetos, astrônomos, mercadores, sacerdotes, príncipes, generais, reis) como parte de suas tarefas habituais ou para aqueles que podiam pagá-los. Entre as muitas coisas que deviam ler e escrever, destaca-se, principalmente cerca de 1000 a.C, o grande comércio de cartas.

No Egito e na Mesopotâmia, as cartas encontradas não se limitam às oficiais, produzidas nos palácios ou templos; os textos encontrados remetem a correspondências enviadas a comerciantes, mercadores e também cartas pessoais e íntimas. Destaca-se, por exemplo, entre as mais estudadas, a correspondência entre os mercadores assírios destinada à distante Kaniš, em Anatólia, e suas mulheres, residentes na capital assíria Aššur.

Assim escrevia a esposa de um deles: “Desde que partiu, Šalim-ahum já fez obras em sua casa duas vezes! Quando nós poderemos fazer o mesmo?”.

¹¹ No original: “*Quienquiera que seas, oh escriba, que estás leyendo [esta carta], ¡no escondas nada al rey, tu señor! Habla por mí ante el rey, para que los dioses Bel [y] Nabû te bendigan*”. (CIVALLERO, 2013, p. 13).

¹² Cálamo eram pedaços de cana com as extremidades cortadas em bico que os antigos usavam para escrever no papiro e no pergaminho, antes da vulgarização da pena das aves.

Algumas outras eram verdadeiras cartas de amor: “Rogo-te: uma vez que tenha ouvido minha tábua, vem, regressa a Aššur, a teu deus e a tua terra e deixe que possa voltar a ver teus olhos” (CIVALLERO, 2013, p. 15, tradução nossa)¹³.

As tábuas, de fato, não eram lidas, mas sim “ouvidas” através da voz do escriba. “Ler”, em sumério, inclusive, se dizia *šita* (šit, šid, šed), um verbo que significava também “contar”, “calcular”, “considerar”, “memorizar” e, sobretudo, “recitar”, “ler em voz alta” (CIVALLERO, 2013, p. 15), citar o outro, portanto.

No geral, as cartas eram ditadas ou compostas por um escriba, usando, sobretudo, o acádio como língua de correspondência. Eram relidas, corrigidas, colocadas em um envelope de argila, seladas com o monograma do remetente e enviadas por um mensageiro.

Ao escrever uma carta, o limite era dado pelo tamanho da tábua. Em certas cidades-estados se usavam grandes tábuas, “*standarts*” que poderiam ser cobertos dos dois lados:

[Eu o ministro Habdu-malik] fui a Karana e transmiti a Asqur-addu todas as instruções que meu senhor me havia dado. Por que deveria atrasar-me mais para escrever ao meu senhor? Para que a informação não seja tão longa que não caiba em uma tábua, resumi o essencial da matéria e é o que escrevi ao meu senhor (CIVALLERO, 2013, p. 16, tradução nossa)¹⁴.

As cartas mesopotâmicas começavam com uma fórmula que delatava a presença do escriba, como aquele necessário “intermediário” que recitaria, que reviveria fielmente o texto ao destinatário: “À X, diga isto: assim fala Y”. Às vezes, tal presença era assinalada de forma ainda mais explícita, quando os textos se referiam a “ouvir mensagem”: assim falava Samsi-addu, o então rei de Ekallatum, ao seu vassalo o rei Kuwari da cidade-estado de Shusharra (Nordeste do Iraque), no século XVIII a.C.: “Diga a Kuwari: Assim disse teu senhor. Ouvi as cartas que me enviaste. Tudo o que me escreveu, eu o farei”.

¹³ No original: *Te lo ruego: una vez que hayas oído mi tablilla, ven, regresa a Aššur, a tu dios y a tu tierra, y deja que pueda volver a ver tus ojos.* (CIVALLERO, 2013, p. 15).

¹⁴ No original: *[Yo, el ministro Habdu-malik] fui a Karana y transmití a Asqur-addu todas las instrucciones que mi señor me había dado. ¿Por qué debería retrasarme más en escribir a mi señor? Para que la información no sea tan copiosa que no entre en una sola tableta, he resumido lo esencial de la materia y se lo he escrito a mi señor.* (CIVALLERO, 2013, p. 16).

No parágrafo seguinte, o rei Zimri-lim de Mari (1775-1761 a.C.) pede ao seu ministro Sammetar seu conselho para responder a uma carta recebida do célebre Hammurabi, de Babilônia: “Chegou-me uma tábua de Babilônia; Venha, vamos escutá-la juntos, tenhamos uma discussão e a responderemos!” (CIVALLERO, 2013, p. 16).

E respondia um servidor do próprio rei de Mari ao seu regente: “Meu senhor enviou uma carta aqui para Shumshu-liter, em relação ao cereal *burrum*. Ele não estava, de modo que eu abri a tabilla e a escutei” (CIVALLERO, 2013, p. 17).

Nas cartas não era habitual a indicação de datas. Supõe-se que era o mensageiro que, oralmente, dizia essa informação ao destinatário do correio. As cartas-tábuas já eram embutidas em envelopes de argila, provavelmente para evitar que o conteúdo das mensagens fosse visto por terceiros.

As cartas eram levadas por mensageiros, mas em tempo de guerra eram confiadas aos mercadores, que gozavam de certa imunidade. Ao entregar a carta, esperava-se certa propina – foram encontradas tábuas com o registro da ofensa que podia resultar uma propina demasiado pequena. Isso comentava o empobrecido Shadum-adal, rei de Ashlakka, a Zimri-lim de Mari: “Então eu pedi emprestado dois shekels de prata e quis dar aos mensageiros de meu senhor, mas eles não aceitaram, dizendo: ‘Isso é muito pouco’”(CIVALLERO, 2013, p. 18, tradução nossa)¹⁵.

De todos os documentos recuperados através das escavações arqueológicas nas cidades antigas da Mesopotâmia, as cartas, segundo Civallero (2013, p.18), são as que recriam o lado mais humano daquelas sociedades antigas; trazem vida novamente aos “ecos” daquela gente, tão longe no tempo e no espaço, mas também tão próximas:

Que meu pai e os deuses se mantenham bem. As roupas de homem melhoram ano após ano. O filho de Adadiddinam, cujo pai é um mero subordinado de meu pai, recebeu duas vestimentas novas, mas você segue reclamando quando te peço ao menos uma. Você me trouxe

¹⁵ No original: *De modo que pedí prestado dos shekels de prata y quise dárselos a los mensajeros de mi señor, pero ellos no los aceptaron, diciendo "¡Eso es muy poco!"*. (CIVALLERO, 2013, p. 18).

ao mundo, sua mãe o adotou; sua mãe o ama, você a mim, não¹⁶
(CIVALLERO, 2013, p.18, tradução nossa).

Além das cartas, foram encontradas também agrupamentos de tábuas que revelam a existência de algo similar ao que hoje denominamos literatura; aqueles textos com sentidos “recreativos”, segundo Civallero (2013).

2.5 Livros e leituras

A primeira literatura da qual temos notícia se escreveu em pequenas tábuas de barro. Pode-se dizer que na antiga Mesopotâmia se lia uma “literatura de argila”, ainda que, constata Civallero (2013), também se usava pedra e metal como suporte da escrita, mas unicamente para certos tipos de inscrições. É preciso, no entanto, continua o pesquisador espanhol, esclarecer que “literatura” tinha, há mais 5000 anos, sentidos e conotações bem diversos dos definidos atualmente. Entretanto, com as devidas reservas, pode-se falar em “livros de literatura mesopotâmica”: conjuntos de várias tábuas (provavelmente armazenadas em uma caixa de madeira ou em uma bolsa de couro, seguindo uma ordem determinada) onde se registravam histórias moralizantes, mitos e aventuras épicas de reis, os “best-sellers daquele momento” (CIVALLERO, 2013, p. 20).

As tábuas que compunham esses primeiros volumes eram pequenas, concretamente do tamanho da palma da mão e os signos cuneiformes ocupavam toda a sua superfície, escritos em tamanhos minúsculos.

As histórias narradas por esses “livros” já haviam sido, eram e continuariam sendo relatadas de maneira oral pelos trovadores ambulantes nas ruas e mercados de todas as cidades-estados, mas sua passagem aos signos escritos e sua posterior leitura recreativa eram, de certa forma, um “luxo”. Os livros e o fato de tê-los e de “escutá-los” parecem ter sido símbolos de riqueza e ostentação reservados a poucas classes sociais.

¹⁶ No original: *Que mi padre y los dioses te mantengan bien. Las ropas de hombre mejoran año tras año. El hijo de Adadiddinam, cuyo padre es un mero subordinado de mi padre, ha recibido dos vestidos nuevos, pero tú sigues enojándote cuando yo te pido al menos uno. Tú me trajiste al mundo, su madre lo adoptó; su madre lo ama, tú a mí no.* (CIVALLERO, 2013, p. 18).

O descobrimento de arquivos e “bibliotecas” mesopotâmicas em um estado de preservação relativamente bom permite saber o que se lia na época. Os repositórios de Uruk III (3000 a.C., atual Iraque) proporcionaram aos arqueólogos as primeiras “leituras” da Mesopotâmia: listas de léxico sumério. No Palácio Real de Ebla (2250 a.C., atual Tell Mardikh, Síria) foram desenterradas 17 mil tábuas que versavam principalmente, como era de se esperar, sobre finanças e administração (impostos, tributos, registros de caravanas, informes de viagens de negócios). Basicamente, tratava-se de textos produzidos por burocratas para burocratas: nesse sentido, mais de 75% das 150 mil inscrições cuneiformes encontradas até o momento são registros administrativos e contábeis. No entanto, e ainda que em uma porcentagem muito menor, também foram encontrados textos religiosos (hinos e outros cânticos aos deuses, orações, presságios, encantamentos, rituais durante os eclipses, exorcismos para combater espíritos malignos, cerimônias de mudança de estação), resenhas sobre história, medicina, cozinha, astronomia, matemática e agricultura, materiais linguísticos (glossários e dicionários) e “literatura”.

A maioria dos textos escritos que, a partir de critérios atuais, consideraríamos “literários”, não apareceu na Mesopotâmia até o período de domínio acádio (a partir de 2500 a.C.). Os escribas babilônios e assírios se ocuparam de codificar suas próprias tradições orais e, ao mesmo tempo, de resgatar, copiar, adaptar e traduzir as dos antigos sumérios, seus predecessores naquelas terras entre os rios Tigre e o Eufrates. É por essa razão que o maior *corpus* de literatura mesopotâmica foi encontrado na biblioteca babilônica de Nippur (segundo milênio a.C., atual Nuffar, Iraque) e na Biblioteca Real do rei assírio Aššur-bâni-apli (Asurbanipal, 668-627 a.C.), em Nínive (atual Kouyunjik, Iraque). Esse *corpus* literário se aproxima de 1.500 textos, dos quais a metade é de fragmentos.

A maior parte dos relatos mesopotâmicos se perdeu com o passar do tempo e das culturas que foram se sucedendo na região. No entanto, algumas temáticas se conservaram no livro de Gênesis (primeiro livro do Antigo Testamento bíblico), na Torah, assim como no Corão.

2.6 As primeiras bibliotecas

“Eu, Asurbanipal, dentro [do palácio] cuidei da sabedoria de Nebo, da totalidade das tábuas inscritas, de todas as tábuas de argila; [eu] resolvi a totalidade dos mistérios e dificuldades” (Fragmento do Cilindro A de Asurbanipal (Columna I, líneas 31- 33) (CIVALLERO, 2013, p. 31, tradução nossa)¹⁷.

Em sua importante cidade capital, Nínive, situada na parte oriental do rio Tigre (perto da atual Kouyunjik, norte do Iraque), o monarca assírio Aššur-bâni- (Asurbanipal, 668-627 a.C.) possuía uma das bibliotecas mais equipadas da antiga Mesopotâmia, informa-nos o autor (CIVALLERO, 2013).

Situada na Sala da Casa de León do Palácio Real, a coleção continha cerca de 30 mil tábuas classificadas por gênero (foi a primeira instituição na história a organizar seus documentos dessa forma¹⁸) e foi desenterrada por Hormuzd Rassam (ajudante do célebre Austen Henry Layard), em 1852.

Aššur-bâni-apli, pelo que se tem notícia, reverenciava a escrita. Não se tratava somente do respeito que reis e súditos mesopotâmicos por igual sentiam pelos signos e tábuas. Esse monarca assírio era um indivíduo alfabetizado, um autêntico “dono dos signos”, alguém que não necessitava da mediação de um escriba para ler ou escrever. Tais destrezas eram ainda extremamente raras entre os regentes, governantes e estadistas da época; de fato, e de acordo com a lenda, foi o único rei assírio que chegou a dominá-las. Aššur-bâni-apli presumia ser capaz de “ler tábuas escritas antes do Dilúvio”, quer dizer, muito antigas, o que indica que, além de manejar o acádio natal, também conhecia o sumério, língua morta que os acádios privilegiavam como idioma culto e de prestígio.

Aššur-bâni-apli enviava agentes por todo o Oriente Médio para que buscassem tábuas com as quais ampliava sua coleção. Assim, escreveu a Shadanu, a quem havia destinado a Barsip (Borsippa), uma localidade próxima da Babilônia:

¹⁷ No original: *Yo, Asurbanipal, dentro [del palacio] cuidé de la sabiduría de Nebo, de la totalidad de las tabletas inscritas, de todas las tablillas de arcilla; [yo] resolví la totalidad de los misterios y dificultades.* (CIVALLERO, 2013, p. 31).

¹⁸ De acordo com Civallero (2013, p. 31), os sumérios chamavam os catalogadores/classificadores de bibliotecas de “os ordenadores do universo”.

No dia em que receber minha carta, toma a Shuma, a seu irmão Bel-etit, a Aplá e aos escribas de Borsippa que conheça e recolha as tábuas, tantas quantas tenha em suas casas, e tantas quantas tenha no templo de Ezidu... Procure e traga-me as preciosas tábuas das quais não tenham transcrições na Síria. Acabo de escrever ao administrador do templo e ao alcaide de Borsippa fazendo-os saber que você, Shadanu, deve conservar as tábuas em seu armazém e que ninguém pode recusar te entregar as tábuas. Se ficar sabendo de alguma tábua que seja valiosa ao palácio, busque-a, guarde-a e envie-a aqui¹⁹ (CIVALLERO, 2013, p. 32, tradução nossa).

Através desse e de outros meios (que incluíam ameaças diretas e obtenção de tábuas como prêmio de guerra), Aššur-bâni-apli criou sua surpreendente biblioteca. Curiosamente, continha muitos textos de caráter ritual. O próprio monarca, em sua mensagem a Shadanu, estabelecia a distinção entre "tábuas" e "textos rituais", delatando a importância que esses documentos possuíam na antiga Mesopotâmia, os quais eram utilizadas para compreender, aplacar ou exercer (até onde fosse possível) certa coerção aos deuses.

A biblioteca também incluía textos sobre matemática, medicina, astronomia e outras matérias, assim como poesia épica, canções, hinos, dicionários bilíngues sumério-babilônios. Atualmente, esse acervo (conservado principalmente no Museu Britânico) é a mais rica fonte documental para se compreender as culturas da Suméria, Babilônia e Assíria.

Antigas tradições persas e armênias assinalam que Alexandre, o Grande (356-323 a.C.), se inspirou na Biblioteca Real de Aššur-bâni-apli para construir a de Alexandria (uma obra que seria realizada por seu amigo e sucessor Ptolomeo). Se for isso mesmo, Civallero (2013, p. 33) pergunta-se como “um dos guerreiros mais ferozes e sanguinários que conheceu o mundo antigo” pode ter sido também, por sua vez, “a inspiração para uma das maiores obras de conservação da memória e do conhecimento humanos”.

¹⁹ No original: *El día que recibas mi carta, toma a Shuma, a su hermano Bel-etit, a Aplá, y a los escribas de Borsippa a quienes conozcas, y recoge las tablillas, tantas como haya en sus casas, y tantas como haya en el templo de Ezidu... Busca y tráeme las preciosas tabletas de las cuales no existan transcripciones en Asiria. Acabo de escribir al administrador del templo y al alcalde de Borsippa haciéndoles saber que tú, Shadanu, debes conservar las tabletas en tu almacén y que nadie puede rechazar entregarte las tabletas. Si te enteras de alguna tableta que sea valiosa para el palacio, búscala, asegúrala y envíala aquí.* (Civallero, 2013, p. 32).

Assim, ser “dono dos signos”, torná-los memória, esteve quase sempre ligado, ao que parece, à ampliação de poder sobre o mundo. As pesquisas de Civallero (2013) sobre a escrita na Mesopotâmia permitem notar a transformação da escrita de um mero rudimento de apoio à memória humana para algo que, além do poder de registrar, passa a “guardar para a eternidade”, narrar e criar.

De ferramenta de registro de dados concretos à construção de mundos simbólicos, infiltrando-se entre espaços materiais e imateriais, a escrita foi, nesse percurso, transformando-se e, paulatinamente, ganhando a força de uma cultura; teia de objetos, artefatos, práticas e significações complexas e socialmente compartilhadas²⁰. Da escrita na cultura, passa-se, pois, à cultura escrita.

Conforme se consolidava, tanto em suas destrezas como em seus objetos, ações e significados, tal cultura, como as demais modalidades de comunicação e expressão, era também palco de embates, disputas, consolidando-se concentrada e controlada entre as mãos de poucos, para que estes, “os escolhidos”, pudessem, não sem grande investimento educacional, usufruí-la em seus alcances e potencialidades. No mesmo sentido, Civallero (2013) expõe, como a apropriação da cultura escrita, já na Mesopotâmia, exige esforços, investimentos, instituições, políticas, ou seja, como é uma experiência marcada fortemente por suas mediações.

Daí também compreendemos que o caminho de sua apropriação social nunca tenha sido homogêneo. Tal como prática disputada e necessariamente implicada em aprendizagens, suportes e ambientes relacionados ao texto, seu ensino sempre esteve restrito àqueles que seriam “os donos dos signos”.

O historiador Peter Burke (2010) faz a análise sobre como sempre variou no tempo e no espaço o número de indivíduos que em cada comunidade está em condições – ou teria o direito – de empregar ativamente os usos e sentidos da escrita, de onde deriva – ou pode derivar – o grau de prestígio social dos que escrevem (ou não) na hierarquia social.

Não é fácil calcular as taxas de alfabetização antes da compilação oficial de estatísticas (relativamente) confiáveis sobre a questão, na

²⁰ O conceito de cultura é amplo, controverso e não cabe a nós esgotá-lo, limitando-nos aqui a reconhecê-la como o fazem os antropólogos Geertz (1978) e Velho (2004).

metade do século XIX – com exceção da Suécia e da Finlândia, onde a igreja fizera levantamentos cuidadosos e mantinha registros completos [...]. Os historiadores concluíram que uma considerável minoria do povo era efetivamente capaz de ler nos inícios da Europa moderna; que em 1800 seu número era maior do que em 1500; que os artesãos, de modo geral, eram muito mais alfabetizados do que os camponeses, os homens mais do que as mulheres, os protestantes mais do que os católicos, e os europeus ocidentais mais do que os orientais (BURKE, 2010, p. 332).

Considerando a história da escrita, o historiador Armando Petrucci (1999) também observa como raras vezes as práticas de leitura e escrita se desenvolveram de maneira igualmente homogênea – isso, tanto do ponto de vista da aprendizagem dos usos dos códigos (escrever e ler), como também de seu uso social e individual. O autor revela:

As aprendizagens de ambas as técnicas [escrever e ler] se produzem de forma harmoniosamente equilibrada só em casos de indivíduos ou extratos sociais para os quais seja previsto um uso global da escrita (PETRUCCI, 1999, p. 33).

E, nesse sentido, o autor acusa a “passividade e ocasionalidade da relação que as classes populares são induzidas a manter com a escrita”. (PETRUCCI, 1999, p. 29). Ou seja, vemos aqui uma distinção importante entre usos e sentidos da escrita, nomeada pelo autor como um “uso global”, e “passivo e ocasional”, relacionada ao que se espera e se pretende de seus usos.

Através dos estudos de Petrucci (1999, p. 33), podemos acompanhar essa distinção como fruto de processo político cultural:

Em efeito, incluso em sociedades com amplo desenvolvimento do alfabetismo [...] o uso global e continuado da cultura escrita, quer dizer, a capacidade de escrever (compor de maneira correta certa gama de textos) e de ler (compreendendo) [...] se limita a uma elite muito restrita da população, pertencente à classe média e alta. Essa limitação constitui uma constante na história da cultura escrita, o que varia, segundo as épocas e circunstâncias, são as quantidades porcentuais. Influem diretamente sobre a relação leitura-escrita e, em certo sentido, determina os desequilíbrios que afetam, sobretudo aos que pertencem às classes mais baixas.

O mesmo autor também afirma que os desequilíbrios em relação aos usos da leitura e escrita parecem devidos, sobretudo: “à vontade por parte das classes

superiores da sociedade de impor e de manter alguma forma de controle ideológico-social, exercitado sobre as classes subalternas preferencialmente através dos mecanismos do sistema escolar-educativo”. (PETRUCCI, 1999, p. 34).

No mesmo sentido, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1997) evidencia como as práticas culturais são determinadas, em grande parte, pelas trajetórias educativas e socializadoras dos sujeitos, ou seja, é também produto cultural, fruto de um processo educativo, ambientado na família e na escola e não somente fruto de uma sensibilidade “inata” dos agentes sociais.

Esses estudiosos da cultura apontam como podem ser diferentes as formas como a escrita é difundida (incentivada, ensinada, mediada) de acordo com objetivos específicos, explícitos ou não – gerando distinções, é claro, nas condições de sua recepção. Refletir sobre isso, a nosso ver, é questão fundamental para continuar, como pretendemos, afirmando a importância da escrita na atualidade.

2.7 A cultura escrita como “a cultura”

Estudos que buscam investigar a “cultura escrita” emergiram principalmente no início dos anos 1960. O pesquisador inglês Eric Havelock (1982) localiza, entre 1962 e 1963, quatro publicações fundamentais que contribuíram para a constituição desse novo campo de pesquisas: em 1962, foram publicados *The Gutenberg Galaxy*, de McLuhan, no Canadá, e *La pensée sauvage*, de Lévi-Strauss, na França; em 1963, Jack Goody e Ian Watt publicaram o artigo *The consequences of literacy*, na Inglaterra; e o próprio Havelock lançou *Preface to Plato*, nos Estados Unidos. Esses trabalhos, mesmo enfocando aspectos diversos e tendo sido originados em países diferentes, tinham em comum o fato de colocarem em evidência a existência de uma “cultura da escrita” em relação à outra, anterior, que chamaram de “oralidade”²¹.

Para esses pesquisadores, os estudos sobre a cultura escrita referem-se inicialmente aos impactos oriundos da invenção do alfabeto grego e sua

²¹ Naquele momento, o processo de democratização da educação e crescimento dos meios de comunicação contribuiu para que escrita e oralidade fossem reconhecidas como objeto de estudo relevante, afirma Havelock (1982).

disseminação nos anos posteriores entre sociedades ágrafas. Nesse sentido, os autores defendem que a escrita e sua propagação, mais do que “criar” uma cultura, transformam profundamente aquelas nas quais se foi inserindo.

Havelock (1982, p. 17) define cultura escrita como a “condição social e estágio mental, com seus próprios níveis de linguagem e de conhecimento expressos por meio da grafia”. Esse importante historiador da oralidade, ao destacar a “condição social” e o “estágio mental” dos homens marcados pelo texto, reconhece modos diferentes pelos quais a sociedade passa a se organizar e o ser humano a pensar e agir, a partir da adoção da leitura e da escrita.

Atualmente, não temos mais somente um ou outro livro nem somente cartas trocadas por escrito entre poucos. Nos dias atuais, temos “toda uma sociedade feita de texto”, como aponta Certeau (1994), na qual a escrita “rege” e organiza a urbanidade, pautada por orientações, avisos, leis, documentos. Em certa dimensão metalinguística, a linguagem faz referência a ela mesma: a cultura escrita, atualmente, dado o modo como está embrenhada nas relações sociais, cria e recria seus próprios significados, formados e espalhados pelos diferentes suportes e usos atuais.

Não estar inserido na cultura escrita, nos dias de hoje, é estar impossibilitado de usufruir de seus direitos como cidadão, de acessar parte de seus direitos – que se dão na forma de documentos, contratos etc. – e estar caminhando ao lado da, ao menos teórica, experiência “alucinante” das “autopistas da informação” (MALHEIROS, 2010).

Tomemos, como exemplo, uma das obras que, talvez como poucas, tenham conseguido expressar o sentido de saber ler e escrever, na modernidade, e os prejuízos de se estar excluído da cultura referenciada pelo texto. Trata-se do livro, do alemão Bernhard Schlink (1998), *O leitor*, adaptado para o cinema e sucesso nas bilheterias do Brasil, em 2009.

O romance, lançado na Alemanha em 1995, conta a história que se passa no final da Segunda Guerra Mundial naquele país: Michael, aos 15 anos, conhece casualmente Hanna, uma mulher vinte anos mais velha, pela qual se apaixona. Nos encontros, o casal passa a cumprir um ritual: primeiro os dois se banham, em

seguida, a pedido de Hanna, Michael lê os livros que está lendo para a escola (épicos de Homero, discursos de Cícero, Hemingway, entre outros) e, depois, fazem amor. O romance entre os dois dura muitos meses até que um dia, inesperadamente, Hanna desaparece. Somente anos depois, os dois se reencontram; ele, estudante de direito no final do curso, e ela, ocupando o banco dos réus, acusada de ter cometido atrocidades contra judeus em um campo de concentração nazista.

Dividido entre as lembranças vividas com a mulher que amou intensamente quando adolescente e a revolta pelos crimes de que Hanna é acusada, Michael acompanha todas as sessões do julgamento, até que desvenda, com surpresa, o segredo de seu desaparecimento anos atrás: Hanna não sabe ler nem escrever e não deseja que ele saiba. Essa é uma vergonha que para ela tem mais peso do que qualquer outra condição a que esteja exposta, como a acusação de um crime de guerra.

Tudo começa a fazer sentido para Michael, que se recorda das leituras diárias que Hanna lhe pedia para fazer, assim como de diferentes momentos com a amada, que, à época, não pôde compreender. Certa vez, Michael saíra do hotel e deixara um bilhete. Ao retornar, encontrara Hanna enfurecida. “Sua raiva era, na verdade, a defesa de quem se sente ameaçado”, afirma Luzia de Maria (2009), professora da Universidade Federal Fluminense e que também se utilizou desse filme em suas reflexões sobre o papel da leitura na formação das pessoas.

Em meio às lembranças, Michael compreende também por que Hanna recusara a promoção na empresa de trens em que trabalhava e que, talvez por isso, tenha sido demitida e obrigada a aceitar o emprego de guarda em um campo de concentração. Michael vai também compreendendo a reação de Hanna durante o julgamento – ela permanece sempre em silêncio – e percebe que ela havia entrado para as sessões sem nem saber do que estava sendo acusada, pois, ao contrário dos outros réus, não pôde ler a peça – o juiz dispensou essa leitura porque o texto de uma judia que escapara do campo de concentração – e que deu base à acusação – estivera previamente ao alcance de todos.

O jovem vai então se dando conta, não sem grande espanto, de que Hanna estava admitindo a autoria do relatório que descreve o crime proposital contra os judeus, justamente para não ser levada à confrontação com a perícia que iria comparar as grafias dos acusados – e, desse modo, ver descoberto, publicamente, seu maior segredo: a vergonha de ser analfabeta.-.

Essa mulher preferia ser acusada de criminosa a ser “desmascarada” como iletrada? E, do ponto de vista de Michael: poderia ele intervir no julgamento, contando a todos que Hanna era inocente, pois seria impossível ter sido a autora do tal relatório se não sabe ler e nem escrever? Mas isentá-la desse crime significaria expor o que ela sempre quis esconder. No final da trama, Hanna é condenada à prisão perpétua – pena muito superior à das demais acusadas – por ter sido considerada a principal responsável pelo crime: autora do relatório.

Como vemos, o romance/filme coloca em evidência o que pode significar não dominar a leitura em uma sociedade plenamente ancorada em valores, rituais, códigos e instrumentos da cultura escrita. Como descreve o próprio Schlink (1998, p. 26), autor do livro: “[...] ela [Hanna] não tinha nenhum senso do contexto, das regras segundo as quais se agia, das fórmulas segundo as quais suas declarações e as dos outros eram computadas como culpa e inocência, condenação e absolvição”.

É, portanto, exigido que se aprenda a ler e a escrever para estudar, para conseguir emprego, para ter informação, para conhecermos a história, para conhecer “as regras do jogo atual”, para “nos darmos bem”, para não sermos humilhados.

Ainda utilizando *O Leitor* como fonte de reflexão, Luzia de Maria (2009), analisa a dimensão da cidadania:

Apesar da sensibilidade com que Hanna era capaz de se envolver com os textos lidos por Michael, apesar de sua afirmativa recepção à beleza do texto literário, faltavam a ela recursos, informações e conhecimentos que lhe garantissem a plena cidadania, a “maioridade”, para usar o termo escolhido por Bernhard Schlink:

Eu tinha lido tudo o que pude achar sobre o analfabetismo durante todos aqueles anos. Sabia do desamparo diante das atividades

cotidianas que exigiam a leitura, para achar um caminho ou um endereço ou para escolher um pedido no restaurante, sabia da angústia com que o analfabeto segue os modelos já dados e a rotina controlada, e da energia que é exigida para ocultar a incapacidade de ler e escrever, desperdício de energia vital. Analfabetismo é minoridade. (SCHILINK, 1998, p. 206 apud MARIA, 2009, p. 27).

O livro apresenta uma situação em que a acusada, vítima da exclusão da cultura escrita, sente-se de certo modo “responsável” por essa condição; o fato de não saber ler e escrever é uma “falha” dela e, desse modo, deve punir-se (envergonhar-se) por não saber os mesmos códigos de conduta, expressão e valores que “todo mundo”.

Essa situação evidencia como a escrita, tal como uma cultura consolidada em nossa sociedade, configura-se como valor mesmo entre aqueles que não a dominam, levando-os a experiências conflitivas com “a” cultura, ou seja, “a” experiência social oficial e, de certo modo, que se sobrepõe a outras formas (a da oralidade, por exemplo).

O depoimento da escritora Annie Ernaux (2008) em seu livro *La place*, evidencia, também, o sentimento de exclusão cultural, apesar do domínio da língua escrita, mas não da “cultura escrita”.

Ao lembrar-se de sua infância, a autora nos conta:

Um domingo, depois da missa, quando eu tinha 12 anos, subi com meu pai a grande escadaria da Prefeitura. A gente procurava a porta da biblioteca municipal. Nós jamais havíamos ido até lá. Eu fazia uma festa comigo mesma. Nós não escutávamos nenhum barulho atrás da porta. Meu pai a empurrou, mesmo assim. Era silencioso, mais ainda que a igreja, o piso rangia e, sobretudo, aquele odor estranho, velho. Dois homens nos observavam entrar de um balcão bem alto que barrava o acesso aos cômodos. Meu pai me deixou falar: “A gente gostaria de emprestar um livro”. Um dos homens, rapidamente: “E o que é que vocês gostariam como livros?”. Em casa, a gente jamais havia pensado que era preciso saber antecipadamente o que íamos querer, ser capaz de citar títulos de livros tão facilmente, como marcas de bolacha. Escolheram em nosso lugar, “Colomba” para mim e um romance leve de Maupassant para meu pai. A gente não retornou à

biblioteca. Foi minha mãe quem foi devolver os livros, talvez, com atraso. (ERNAUX, 1983, p. 28).

Esse sensível depoimento, além de ilustrar como atualmente certas práticas, valores, comportamentos da cultura letrada parecem naturais e evidentes para aqueles que nela nasceram e vivem – e não o é para tantos outros que nela não estão inseridos –, também nos faz pensar sobre a própria imagem social da cultura escrita, a qual, novamente, revela-se excludente e indecifrável.

No mesmo sentido, outro depoimento, extraído do livro *Papai Pernilongo*, de Jean Webster (1940) chama a atenção para as nuances da entrada na cultura letrada: uma garota [de nome Jerusa], que viveu toda a vida em um orfanato, é adotada por um senhor que a envia para estudar em uma das melhores escolas da cidade. A garota mantém a comunicação com esse senhor, a quem chama de “Papai Pernilongo”, através das cartas que lhe escreve. Em uma dessas correspondências, Jerusa escreve:

- Querido Papai Pernilongo,
- Já ouviu falar em Miguel Ângelo?
- Foi um grande artista da Idade Média. Na aula de literatura, todas o conheciam, menos eu. Caçoaram de mim porque pensei que Miguel Ângelo fosse algum arcanjo. Não acha que parece nome de arcanjo? Aqui, neste colégio acham que temos obrigação de conhecer personagens ou fatos de que nunca ouvimos falar. É uma atrapalhão. Mas, agora, quando as meninas falam de assuntos que desconheço fico bem quietinha e, depois, vou consultar a enciclopédia.
- Logo no primeiro dia cometi uma rata. Alguém falou num grande escritor de nome atravessado. Pensei que se tratasse de algum calouro. O colégio inteiro divertiu-se à minha custa. Felizmente não estou fazendo feio na classe. Sou até das mais inteligentes. (WEBSTER, 1940, p. 25).

Em outro momento, a menina continua:

Escute, Paizinho, meu problema não é estudar. Meu problema são as horas do recreio. Raramente consigo entender as conversas de minhas colegas. Divertem-se com assuntos de que nunca ouvi falar. É como se eu fosse estrangeira e não entendesse a língua delas. O Senhor não imagina como é horrível tal sensação. Sempre sofri por causa disso. (WEBSTER, 1940, p. 29).

Essas três obras, sem dúvida, nos levam a pensar imediatamente nas milhares de Hannas, Annies, Jerusas e suas versões masculinas que habitam o nosso país e o mundo e que vivem à margem por não possuírem as chaves simbólicas para penetrar no labirinto dos signos, instituições, relações e sentidos que constituem a cultura escrita. Se, muitas vezes podem até saber ler e escrever, não sabem, todavia, navegar nos oceanos complexos que caracterizam e constituem a cultura escrita.

2.8 A cultura escrita no Brasil

O acesso à cultura escrita no Brasil é marcado por sua forte concentração: até meados do século XX, a porcentagem de brasileiros com mais de 15 anos que não sabia ler e escrever chegava a quase 70% da população (ROMANELLI, 1978)²². Pode-se supor, assim, que, até muito recentemente, somente uma pequena elite cultural brasileira se relacionava com os textos, seus diferentes suportes, significados, instituições e rituais.

Somente na década de 1960 inverteu-se, pela primeira vez, a proporção entre não alfabetizados em relação à de alfabetizados; na década de 1980, o número absoluto de analfabetos passou a diminuir (GOMES BATISTA; RIBEIRO, 2004).

Em 2009, temos 9% da população brasileira sem nem sequer saber ler e escrever. Em 2012, esse número caiu sensivelmente para 8,5%, conforme informa o PNAD (INSTITUTO..., 2012). Se essa redução surpreende positivamente – e, sem dúvida, ela é resultado de lutas e investimentos na área – não é possível ignorar que, em número absoluto, temos um contingente de 13,2 milhões de pessoas (população que supera, por exemplo, a da cidade de São Paulo – 11,3 milhões) fora da escrita e de sua cultura.

Entre todos os “alfabetizados”, é possível prever, existe ainda uma enorme variação entre os que “sabem ler e escrever um bilhete simples” e aqueles outros

²² Em 1920 e 1940, as taxas de analfabetismo entre a população com mais de 15 anos eram, respectivamente, de 69,9% e 56,2%. Os índices de escolarização da população de 5 a 19 anos eram, no mesmo período, de 8,99% e 21,43%. (ROMANELLI, 1978, p. 62-64).

que podem transitar com liberdade na cultura letrada²³. (RIBEIRO, 2006). No mesmo sentido, os dados do IBGE não fornecem a proporção de quantos são os brasileiros que “só sabem ler e escrever um bilhete simples” e, por exemplo, quantos são aqueles que sabem ler e escrever textos mais complexos, além de ter domínio de dispositivos e circuitos que constituem a cultura letrada.

Sabemos que a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico, a ampliação da escrita na participação social e política colocam demandas cada vez maiores com relação às habilidades e competências de leitura e escrita. A questão atual não remete somente à dúvida sobre quem “sabe ou não sabe ler e escrever”, mas também como e o que as pessoas são capazes de fazer com esse conhecimento. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, surge o que foi chamado de alfabetismo funcional, bem como de letramento, ou seja, a tentativa de avaliar a capacidade e usos efetivos da leitura e escrita nas diferentes esferas da vida social.

Em busca dessas e de outras respostas foi criado, em 2011, o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), primeira e única iniciativa de avaliação estatística do alfabetismo ou do letramento da população adulta no Brasil.

O INAF busca:

- a) mensurar o domínio de habilidades de leitura, escrita e cálculo numérico da população; e
- b) reunir dados a respeito das práticas de leitura, escrita e cálculo numérico, assim como dos julgamentos e crenças sobre essas habilidades e práticas.

A ambição do INAF é monitorar a evolução dos indicadores de letramento no país. É realizado, por isso, anualmente, alternando-se, a cada edição, a medição de áreas específicas: em 2001 e 2003, abordaram-se a leitura e a escrita; em 2002 e

²³ A definição sobre o que é analfabetismo vem sofrendo revisões nas últimas décadas. Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

2004, as habilidades matemáticas e seus usos.²⁴ (GOMES BATISTA, RIBEIRO, 2004).

A descrição dos níveis de letramento do INAF é composta por quatro categorias:

- Analfabeto – Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
- Rudimentar – Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever textos simples, de poucas palavras;
- Básico – As pessoas classificadas nesse nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;
- Pleno – Classificadas nesse nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

De acordo com essas categorias, os brasileiros encontram-se assim distribuídos:

²⁴ A pesquisa é realizada por meio de entrevistas individuais domiciliares, em amostras de 2 mil pessoas, representativas da população brasileira de 15 a 64 anos. O intervalo de confiança estimado é de 95%, e a margem de erro máxima é de 2,2 pontos percentuais para mais ou para menos sobre os resultados encontrados no total da amostra.

Tabela I Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional População de 15 a 64 anos (em %)							
	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73
Base	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011

Podemos verificar que o percentual da população alfabetizada funcionalmente cresceu de 61%, em 2001, para 73%, em 2011, e que, ainda em 2012, apenas um entre cada quatro brasileiros dominava plenamente as habilidades e competências de leitura e escrita.

Segundo outra pesquisa, mais focada nos leitores de livros do Brasil²⁵ (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011), cerca de 80% dos brasileiros não lê por “falta de interesse”, enquanto 15% não gostam de ler porque apresentam alguma dificuldade para fazê-lo (leem devagar; não compreendem o que leem; não têm paciência ou são analfabetos).

²⁵ A terceira edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2011, realizada pela Fundação Pró-Livro e pelo Ibope Inteligência, revela que temos no Brasil 88,2 milhões de leitores, ou seja, 50% de sua população. O critério que define “Leitor”, segundo a pesquisa, é “aquele que declarou ter lido ao menos um livro nos últimos três meses e “Não leitor” aquele que declarou não ter lido um livro nos últimos três meses, mesmo que o tenha feito em outros meses. Por ser uma pesquisa que visa retratar a situação da leitura no Brasil, assim como influenciar a elaboração de políticas na área, destacamos que ela se embasa, a meu ver, em uma concepção restritiva de leitor. Este é considerado, somente, como leitor do suporte “livro” e, além disso, o conceito é atrelado à leitura em determinado espaço específico de tempo. (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011).

Na mesma direção, os resultados da pesquisa afirmam que dois em cada três entrevistados não souberam dizer ou não informaram nem um livro marcante. E, quando questionados sobre o que gostam de fazer nas horas livres, o quesito da leitura – em seus diferentes suportes – aparece para os entrevistados em 7º lugar, depois de “assistir à televisão”, “ouvir música ou rádio”, “descansar”, “se reunir com amigos e com a família”, “assistir a vídeos/filmes em DVD” e “sair com os amigos”.

Quando questionados sobre o que representa a biblioteca, 71% das respostas apontaram que os brasileiros consideram que seja “um lugar para estudar”, seguidos de 61% que afirmam ser “um lugar para pesquisar”.

Ainda que pesem as restrições quanto aos critérios utilizados para definir leitor, os dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011), confirmam que leitura e escrita ainda são objetos “estranhos” para grande parte da população e que a cultura da escrita é vivida em sua plenitude apenas por parcela mínima da população.

2.9 A cultura escrita e a expropriação cultural

O filme *Narradores de Javé* (2003), de Eliane Caffé, aborda de forma aguda a problemática de uma sociedade em que a cultura escrita existe, porém não se fez totalmente integrada, ao retratar a história do pequeno povoado do Vale de Javé, situado no sertão baiano, que está prestes a ser inundado pela construção de uma usina hidrelétrica.

“Fomos lá e conversamos com os homens. Vão fazer a hidrelétrica para beneficiar uma maioria e, para isso, vão ter que sacrificar [conquistas de] alguns. A maioria eu não sei quem é, mas os alguns somos nós mesmos”, anuncia um dos moradores de Javé à população em polvorosa. A trama do filme vem contar a tentativa da comunidade para evitar esse acontecimento: os moradores descobrem que o local poderá ser preservado se possuir “um patrimônio histórico de valor comprovado em documento científico” (NARRADORES..., 2003). Os moradores decidem, então, levantar todos os “grandes acontecimentos de sua história” e passá-lo para um texto; um livro que contasse a “grande história da pequena Javé”.

Até aí tudo bem, porque de epopeias e grandes feitos a história da cidade não carecia: “Todas essas histórias que vocês contam, tudo isso é patrimônio”, incentiva um morador. (NARRADORES..., 2003)

Acontece que na vila só há um candidato para realizar a missão de redigir o documento – o antigo responsável pela Agência de Correios do povoado, o famoso e odiado Antônio Biá – o único morador do vilarejo que sabe ler e escrever.

Biá havia sido expulso da cidade por forjar cartas entre moradores de Javé e de outras cidades, para aumentar a circulação das correspondências e manter em funcionamento a Agência de Correios onde trabalhava – que, obviamente, quase não tinha função em uma cidade de analfabetos. O malandro volta a ser procurado pela população para redigir o livro “científico” da cidade, ou “a salvação”, como diziam seus habitantes. “Certa vez você usou de nossas histórias para salvar seu emprego, Sr. Biá, agora, vai usar de seu trabalho para salvar nossa cidade”, intima a população.

O ex-carreiro aceita o convite e passa a visitar os moradores a fim de colher as histórias da cidade que, até então, eram transmitidas oralmente. Nesse percurso, o escriba vai (re) conhecendo e confrontando as memórias, enredos, exageros e fantasias de seus conterrâneos ao ouvir as diferentes versões dos narradores de Javé. Na realidade, uma variedade tão grande e incompatível de fatos e versões que vai deixando o ex-carreiro atordoado e sem conseguir chegar a uma versão “definitiva” que possa ser redigida no livro salvador.

O filme explicita um conflito central na realidade brasileira: as relações entre memória, oralidade e a cultura escrita.

Se, por um lado, a memória oral, com sua dinâmica própria, dava conta, até então, da convivência entre tantas versões e histórias, a iminência de reunir todas essas narrativas na formulação escrita da verdade científica parece gerar o “terror da escrita”, como nomeia Lefèbvre (1973): a escrita alterando a relação com as palavras, fixando as ideias, rompendo com a memória, “roubando-lhe o movimento”.

Nesse sentido, o filme mostra a angústia e ira do carteiro perante as diferentes versões do passado, contadas por seus diferentes narradores, cada um

com sua legitimidade, trazendo à tona a sua versão dos fatos, atravessada por relações de afetos e desafetos, escolhas, seleções, desejos e sonhos.

E o carteiro Biá, tentando refazer as falas dos narradores para torná-las “dignas de escrever”, não consegue...

Terminado o prazo, o letrado, diante de tantos relatos e da necessidade de produzir algo convincente (“científico”), entrega um livro em branco para a população. O filme termina com o sertão sendo destruído pela “modernidade” da hidrelétrica e a população assistindo, aos prantos, à transformação do sertão em mar.

Sem registro escrito, foram embora com a cidade a memória, a cultura, as histórias de Javé? O que significa a escrita para os governantes e para os moradores de Javé que, somente através dela, reconheceriam (ou teriam reconhecido) o patrimônio da cidade?

Se o filme é, sem dúvida, uma evidência de que registros escritos não contemplam e também não apagam toda a experiência vivida de uma cidade – ou de um sujeito, de uma cultura –, mostra-nos, também, como a escrita, para boa parte da população brasileira, é uma ferramenta de poder e dominação e uma ferramenta do outro, usada como forma de exclusão – uma intrusa que revela outra forma de dizer, de ser, de existir. Outra cultura que normalmente chega para se impor como verdade diante daqueles que, até então, a ignoravam ou a rechaçavam (no filme em questão, o rechaço é evidenciado pelo desprezo que a comunidade tinha pelo único morador letrado e que, no caso, era um “mau-caráter”).

Citando Lefèbvre, evidencia-se um caráter imperativo da escrita e do inscrito e sua duração. A escrita faz a lei. Muito mais ainda, ela é a lei. “[...] ela obriga pela atitude imposta, pela fixação, pela recorrência implacável [...] e pela historicidade assim estabelecida para a eternidade” (LEFÉBVRE, 1973, p. 164-165).

Tomando que “[...] o lugar da leitura e o papel que ela pode e deve desempenhar dependem em primeiro lugar das estruturas da sociedade e das instituições que as refletem”, tal como já nos esclareciam Barker e Escarpit (1975, p. 124), há várias décadas, algumas instituições culturais, tais como as bibliotecas, parecem continuar operando caminhos fechados ao outro, ao se confinarem em

modelos e ações de uma época em que a cultura escrita tinha outro sentido e ocupava outro lugar na sociedade. Para melhor compreender e fazer avançar as reflexões sobre processos de negociação cultural implicados na apropriação da cultura escrita, consideramos importante, nesse momento, entender os paradigmas culturais que nortearam e continuam norteando a maioria das instituições de mediação da leitura e, mais ainda, a própria cultura escrita, discutindo concepções e práticas implicadas em tais paradigmas.

3. A mediação cultural

Nada é definitivo, irrevogável. “Cada segundo”, diz Benjamin, “é a porta estreita por onde o Messias pode entrar”.

Jean Caune

Tal como vimos anteriormente, nossos estudos partem da compreensão de que a apropriação da cultura escrita, longe de ser somente a aprendizagem de um código, envolve uma dimensão sociocultural implicada na apropriação de seus objetos, contextos, usos, interações e significados.

Retomando os princípios assinalados por Vygotsky (1996)²⁶, sabemos hoje que toda aprendizagem (tal como apropriação), ainda que pessoal, processa-se em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que se vive. Isso significa dizer que, simultaneamente aos processos pessoais de elaboração cognitiva, há sempre um meio que não só fornece informações específicas ao sujeito, como também opera dando sentido e “concretude” ao que é recebido, oferecendo possibilidades efetivas de aprendizagem no e com uso dos signos nas situações da vida. Entre os sujeitos e a significação há sempre, portanto, inúmeros mediadores implicados no processo.

A palavra “mediação”, de acordo com Lalande (1993, p. 656), procede do adjetivo inglês “*mediate*” (embora se admita também a vinculação com o francês “*media*” e, em seguida, “*médiation*”), do qual se originou o substantivo “*mediation*” e seus derivados, como “*intermediation*” (SIGNATES, 2012).

²⁶ Vygotsky define a estrutura psíquica humana como extremamente complexa, sendo esta o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social dos indivíduos (VYGOTSKY, 1996, p. 40). Esse teórico buscou uma abordagem que sintetizava o homem como ser biológico, histórico e social, considerando o sujeito inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem foi orientada aos processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social.

Procedente do latim “*mediare*” – dividir ao meio, ocupar uma posição média, agir como intermediário –, no dicionário Lalande (1993) a palavra aparece como a “[...] ação de servir de intermediário entre dois termos ou dois seres (considerados como dados independentemente desta ação) [...]”.

Martín-Barbero (1987), na década de 1980, evidenciou o termo em seus estudos aplicados à cultura, enfatizando a ideia de mediação tal como “lugar de significação”, tomada de posição que influenciará os estudos na América Latina e, especialmente, no Brasil.

Ainda que seja um dos principais autores responsáveis pela evidência e consolidação do termo nas ciências sociais, Martín-Barbero (1987) não se dedicou rigorosamente em sua delimitação conceitual. Essa crítica é feita mesmo por estudiosos que se baseiam nele, como é o caso de Orozco Gómez (1994, p. 74), que afirma, sem rodeios, que “[...] *sin embargo, Martín-Barbero no há elaborado el concepto de mediación en términos más concretos*”.

A admissão dessa lacuna não implica reduzir a importância de Martín-Barbero para os estudos culturais e muito menos do próprio conceito de mediação para a área; ao contrário, o autor possibilita, juntamente com outros pesquisadores, refletir sobre suas diferentes concepções, na busca por sua construção teórica e prática.

Preocupado com as discussões em torno da hegemonia cultural nos meios de comunicação na América Latina, em *De los medios a las mediaciones*, Martín-Barbero (1987), trata das mediações que envolvem a recepção e, por consequência, a percepção da realidade, a construção das significações desviando-se de concepções que viam uma influência direta e irrestrita dos meios de comunicação sobre os sujeitos e as culturas.

Para o autor, mediações são os lugares de interações entre o receptor e o produtor, constituindo-se como o *locus* que propicia o consumo diferenciado aos diversos receptores dos bens simbólicos, de forma a produzir e reproduzir os significados sociais. (MARTÍN-BARBERO, 1987, p. 233). Compreende-se, desse modo, que, para o autor, mediação é o conjunto de fatores que estrutura, organiza e reorganiza a percepção e apropriação da realidade nas relações entre emissor e receptor. Para o autor, a informação nunca atinge diretamente o sujeito sem antes

passar por esse *locus* composto de valores, outras informações, outras fontes de informação, enfim, o contexto histórico, pessoal e social no qual se encontra o sujeito.

Sendo o conjunto de mediações um ordenador de apropriações distintas da recepção, ele funciona como uma “lente”. As mediações socioculturais constituem-se em parte ativa dos processos de significação, atuando no modo como o receptor vê/lê um determinado produto televisivo (ou um fato social), da mesma forma que são influenciadas pelos modos de ver... Assim, o autor rompe com uma visão de sociedade homogeneizada, vítima indiscriminada dos meios de comunicação de massa, para evidenciar como as mediações dos receptores são sempre ativas e diferentes entre si, pois envolvem outras mediações em relação direta e dinâmica. Martín-Barbero (1987), sem dúvida, foi um importante autor no sentido de problematizar os processos de significação evidenciando tanto os processos afirmativos dos sujeitos, como a importância das mediações – estruturas, lugares e outros sujeitos – implicados diretamente nos processos de apropriação da informação e da cultura, tal como ocorrera com a “estética de recepção” da Escola de Constança que rompe com as “estéticas da produção”, assim como com as concepções frankfurtianas de “indústria cultural”, concebida como aparato sociocultural todo-poderoso que vitimaria o público das mídias audiovisuais, sobretudo.

No campo específico da ciência da informação, a noção de mediação cultural vem ampliando seus alcances e conquistando posição de destaque nos discursos e práticas da área, embora seja possível evidenciar certa multiplicidade de sentidos no uso do termo que acaba por defini-lo de modos nem sempre convergentes (MALHEIROS, 2010).

Segundo Almeida Jr. (2009, p. 91) o termo tem sido usado na área sem um conceito específico que o defina:

Como em muitos outros casos os textos sobre o tema – ou que, de alguma maneira o abordam – consideram seu conceito intuitivamente assimilado, apreendido e compreendido. “[...] Numa conceituação implícita, proveniente da intuição, na concepção da maioria dos que escrevem e estudam o tema, a mediação

da informação passa a fazer parte dos discursos dos profissionais da informação, mas sem que embase suas práticas. Ao contrário, estas são dissociadas da teoria, uma vez que não está ela, a teoria, articulada, organizada, sistematizada e explicitada.

Nesse sentido, o autor aponta como o senso comum vem definindo o conceito e a prática da mediação como uma “ponte” que permite a relação entre dois pontos que, de alguma forma, estão impedidos de interagir. Mas o próprio autor evidencia como essa imagem é inapropriada, pois cultiva a ideia de dois pontos fixos, imutáveis, referências que não se aplicam aos sujeitos, textos e contextos (em identidades complexas, dinâmicas, relacionais, tais como anteriormente explicitado).

No mesmo sentido, essa concepção da mediação como “ponte” é insuficiente, pois entende a mediação como um canal de transmissão neutro, que nada faz além de levar algo de um lado a outro, como se o próprio meio não causasse interferência no processo informacional, tal como apontava Martín-Barbero (1987).

Tomemos um exemplo pessoal que colabora também nessa reflexão: antes de sair para o trabalho, deixo um bilhete para a moça que faz a limpeza em minha casa pedindo que: “Por favor, não limpe as mesas com estes panos de prato. Obrigada”. Quando retorno, na hora do almoço, me deparo com a faxineira entristecida. Quando questionada sobre o que houve, a moça inicia sua fala sem conseguir conter o choro: “Eu nunca limpei a mesa com pano de prato. Por que você deixou um bilhete escrito? Não dava para vir falar comigo?”.

Esse exemplo parece ilustrar de forma evidente como o meio escrito interferiu completamente no modo como a faxineira recebeu a informação; um bilhete escrito se tornou uma advertência e não um pedido.

Considerado esse aspecto, Almeida Júnior (2009) também aponta a importância de reconhecer o papel atuante da mediação no processo de recepção da informação:

No conceito de mediação da informação destaca-se o conceito de interferência. Em oposição ao pensamento hegemônico que sustenta a imparcialidade e a neutralidade do profissional da informação [o mediador] no exercício de seu trabalho, defendemos a existência da interferência. [...] A

imparcialidade e a neutralidade, embora procuradas, não se concretizam, porque o profissional da informação atua como matéria-prima que por si só não é neutra. (ALMEIDA JR., 2009, p. 93)

Com esses autores, afirmamos que a interferência é inextricável ao conceito e à experiência de mediar, distanciando-nos de concepções da área que a compreendem de modo neutro.

Analisando nosso quadro planetário de produção, circulação e recepção da informação – que tem sido definido como “era da informação” (CASTELLS, 1999), “cibercultura” (LÉVY, 1999) ou, ainda, “cibermundo” (VIRILIO, 2000) –, a questão da mediação é recolocada, já que se multiplicaram e se diversificaram os processos e relações dos sujeitos com as informações – que passam a ser crescentemente relações também entre sujeitos e máquinas. Caracterizada pela presença maciça das tecnologias informacionais, nossa era amplia as formas de acesso, circulação e mediação dos signos, mas não, necessariamente, as de apropriação.

Ao considerar esse aspecto, Pieruccini (2007, p. 4) reflete sobre a problemática contemporânea e suas implicações para a busca significativa de informações:

A mediação da informação, na contemporaneidade, passa por processos tão revolucionários quanto aqueles originados pelo advento das “antigas” tecnologias de registro e circulação, não apenas com intensidade certamente mais contundente, em razão da natureza e da abrangência que as tecnologias eletrônicas permitiram (sobretudo depois da Segunda Guerra), mas também face às estruturas e circuitos pelos quais a informação passa a ser organizada e mediada. O novo quadro de desenvolvimento de tecnologias, portanto, não significa tão somente a concorrência de meios atualizados de transporte de informação a distância. Trata-se do estabelecimento de uma nova ordem histórica mundial, de concepções, modos e recursos de configuração da sociedade e da informação, transformada em produto no mercado internacional, ou em armas ideológicas dos Estados. *Mediatizada* por meio das novas técnicas e tecnologias eletrônicas de registro, circulação e recepção, a informação ganhou territórios antes inalcançáveis, lançando mão dessas instâncias de mediação que modificam extraordinariamente a relação entre sujeitos, conhecimento e memória social.

O pesquisador Peraya (1999) nomeia como mediatização a dupla natureza informativa e formativa que a tecnologia exerce na contemporaneidade; os meios eletrônicos, como mediadores, também não são meros suportes de informação: eles

próprios produzem significados a partir de sua configuração física, seus recursos, dos modos como se apresentam e das práticas associadas em relação com os sujeitos. São, portanto, instâncias que, atualmente, mais do que “informar”, mediam informações; produzem modos de entender, de perceber e representar o mundo.

Prensky (2006) usa o termo “nativos digitais” ao referir-se a crianças e jovens que já nascem em meio à tecnologia, e que se utilizam diretamente dos mais diversos aparelhos, muitas vezes sozinhas e simultaneamente; acessam e processam informações de variadas fontes, de forma cada vez mais rápida, com o “raciocínio pautado em múltiplas conexões”.

Orozco Gomez problematiza essa questão:

Os desafios educativos que nos colocam os meios de comunicação nos empurram a um dilema; ou enfrentamos os meios de comunicação de massa com astúcia, estratégia e métodos ou corremos o risco de perder relevância como educadores. Isto é, corremos o risco de ficar fora da jogada educativa. [...] temos que começar a jogar o que considero seja o jogo da mediação, entre os meios de comunicação, as instituições educativas e os processos de recepção de mensagens nos quais se envolvem nossos estudantes. (OROZCO GOMEZ, 1997, p. 61)

Os autores referenciados nos levam, assim, a compreender a mediação como categoria ativa na relação entre sujeitos e signos; em outros termos, como elemento sempre presente nos processos culturais, mas que se define em relação aos quadros, contextos, sujeitos em situações e paradigmas histórico-culturais nos quais se inscreve.

Nesse aspecto, vale a pena retomarmos, aqui, distinção de tais paradigmas, elaborada e apresentada por Perrotti e Pieruccini (2007), ao tratarem de questões envolvendo mediação cultural.

3.1 Paradigma da conservação cultural

Os primeiros escritos de que temos notícia chegaram ao Brasil com as caravelas portuguesas. Integrava a esquadra de Cabral um escrivão, Pero Vaz de Caminha, que exerceu imediatamente suas funções ao desembarcar em terra. Em

outras palavras, a escrita chega ao país no bojo de um projeto colonialista e de apropriação de territórios d'além mares. *A Carta de Caminha* não se dirigia aos nativos e não era, por outro lado, um simples inventário para descrever as terras até então desconhecidas pela Europa. Tratava-se de um documento destinado a marcar a posse das terras de Vera Cruz por Portugal, ou seja, de expropriação territorial – e cultural – documentada das populações que aqui se achavam. (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007).

Não só a *Carta de Caminha*, mas os textos destinados à difusão entre a população local, durante o processo de ocupação do território, eram portadores de verdades e visões de mundo do colonizador que deveriam ser assimiladas pelos que aqui viviam.

Nesse contexto, a leitura e a escrita – e suas mediações – foram utilizadas como forma de catequização religiosa e “civilizante”, ou seja, introduzidas no Brasil associadas ao projeto de expansão colonial, levado a efeito por Portugal. Do ponto de vista do colonizador, a escrita foi utilizada e concebida, por instituições religiosas ou não, como prática de expropriação cultural e de controle político dos que aqui viviam. Não espanta, portanto, o rigor e a vigilância da metrópole nos diferentes aspectos envolvendo a cultura escrita no país. A censura e a proibição são marcas fortes do período, seja nos aspectos da produção, circulação ou recepção de escritos.

Como visto anteriormente, desde a Antiguidade, na Mesopotâmia, poder político e escrita mantiveram vínculos estreitos, imprimindo a esta rumos que, segundo relatos de estudiosos da história da escrita, como Chartier e Cavallo (1998), entre outros, inscrevem-na em paradigma histórico-cultural fortemente marcado por objetivos de conservação da ordem dominante e que tem no controle das informações sua expressão mais evidente.

Essencialmente centrada na ideia da cultura como um patrimônio dado e acabado, categoria estanque, tal paradigma tem como bandeira e princípio legitimador o culto à memória oficial, tomada como valor absoluto, cristalizado e, principalmente, acessível a poucos.

Do ponto de vista do ato de ler, em consonância com o paradigma, a leitura é entendida e tratada como processo mecânico de decifração de significados e reprodução de sentidos dados e eternizados no texto, condição que significa uma concepção de leitor como “decodificador” de textos, “sem voz” própria, numa relação monológica que o subordina aos desígnios do texto e dos dispositivos a ele ligados. Certeau (1994, p. 266) afirma:

[...] Essa ficção do “tesouro” escondido na obra, cofre-forte do sentido, não tem evidentemente como base a produtividade do leitor, mas a instituição social que sobredetermina a sua relação com o texto. A leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores), das quais ela se torna o instrumento. A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os “verdadeiros” intérpretes.



Fig. 1 - No paradigma da conservação cultural, a biblioteca é o lugar que controla o acesso ao “tesouro”.

Foto: Biblioteca Joanine, Universidade de Coimbra

Um exemplo clássico e ilustrativo desse paradigma é dado por Umberto Eco, no romance *O nome da Rosa*. A narrativa se passa no ano de 1327, na Alta Idade Média, e tem como centro da história uma biblioteca, caracterizada como reservatório do saber, localizada dentro de um mosteiro. Os mosteiros cristãos constituíam verdadeiras fortalezas onde o conhecimento era guardado e controlado. Dada a inexistência da imprensa, os livros eram copiados à mão pelos monges, eram raros e deviam ser muito bem zelados. Em consequência, o acesso à

biblioteca era restrito e os “mediadores” tinham como missão “proteger” a obra, servindo praticamente como “entraves” aos curiosos leitores.

No romance de Eco, no interior daquela biblioteca, existia um saber pagão que ameaçaria a doutrina cristã e que, portanto, jamais poderia ser revelado. Infelizmente, é possível afirmar que Umberto Eco não exagerou; esse paradigma, se começou na Antiguidade, manteve-se ao longo de sucessivos séculos, fornecendo referências teóricas e práticas para bibliotecas, que mantiveram seus livros inacessíveis, suas portas trancadas, mediadores postados para proteger os livros das “mãos e mentes sujas e desajeitas dos leitores”.

A biblioteca, representada no livro como um labirinto, era um local secreto, no qual o conhecimento nela existente não devia ser dado a qualquer um. O saber não é algo de acesso a todos; seu conhecimento depende da autorização e intervenção direta dos mediadores, que também controlam sua interpretação. Os assassinatos que ocorrem no mosteiro se dão justamente pela defesa de um patrimônio consolidado e contra a ampliação de novos leitores e de um “novo saber”.

Ainda que esse paradigma guarde em si princípios importantes como preservar e cuidar da memória e dos próprios objetos físicos da leitura – os livros eram raros na Antiguidade e na Idade Média –, essa concepção encontra limites evidentes quando elevada a ideal paradigmático que toma a preservação e a cultura como valores abstratos e desvinculados dos sujeitos e processos sociais concretos. Em nome da preservação das obras e do controle de seus conteúdos, não existem margens para novos leitores e leituras, para as interpretações variadas e “errâncias” nos caminhos da cultura escrita; estes são sempre poucos, estreitos e limitados. Devem atuar em direção e sentido únicos.

3.2 Paradigma da difusão cultural

O fim do Feudalismo, o Renascimento, a Idade Moderna, o Iluminismo, a ascensão burguesa, a vitória da Revolução Francesa e, finalmente, a industrialização do século XIX foram forjando novo paradigma cultural, adequado às aspirações de uma sociedade engajada na industrialização, urbanização e liberdades individuais. Segundo Caune (1999), as revoluções Francesa e Industrial

pregavam que o progresso das tecnologias conduziria ao progresso social, e o desenvolvimento cultural viria como um prolongamento natural do desenvolvimento das indústrias. A emancipação dos cidadãos para alcançarem a realidade moderna que se anunciava deveria passar pela “instrução e acesso aos livros”.

A invenção da imprensa no século XVI e as transformações nas estruturas sociais tornavam, de fato, os livros e textos objetos agora mais disponíveis e presentes na sociedade (MANGUEL, 1996). Os lugares e momentos de leitura diversificavam-se permitindo, no decorrer dos tempos, que ler se tornasse prática mais difundida entre a população e ao mesmo tempo mais individualizada. Consequentemente, cada vez menos submetida aos controles dos contextos de produção e de seus mediadores até pouco tempo privilegiados (a Igreja, o poder político).

Historicamente, ocorrerá, portanto, uma redefinição dos discursos dos dispositivos de mediação cultural que, se antes buscavam centralizar e controlar o conhecimento nas mãos dos senhores, frades ou reis, deviam agora agir em sentido de dar acesso e difundir os conhecimentos necessários à afirmação e desenvolvimento da hegemonia social burguesa, construída sob as fraturas da ordem histórica medieval, rompendo, portanto, hierarquias feudais, religiosas e monárquicas.

Diferentemente da biblioteca labiríntica, de difícil acesso e preocupada fundamentalmente com o controle das obras e dos leitores, os dispositivos culturais definiram-se – lentamente, é bem verdade – em sentido oposto, ou seja, como instâncias de difusão cultural que devem objetivar os ideais iluministas de acesso de todos à informação e à cultura. Dentro da nova “ordem dos livros” (CHARTIER, 1999), que, agora, devem estar expostos e acessíveis aos leitores, os mediadores culturais, ao contrário de antes, seriam agora promotores culturais, conduzindo os leitores a sentirem-se bem-vindos no “aconchegante mundo da cultura letrada”. Forjava-se, assim, historicamente, o que Perrotti e Pieruccini (2011) chamaram de “paradigma da difusão cultural” e que prevaleceria sem maiores questionamentos até bem pouco tempo, ou seja, como conjunto de referências orientadoras dos projetos e práticas de promoção educacional e cultural.



Fig. 2 -No paradigma da difusão cultural, a biblioteca oferece os “tesouros”.
Foto: Biblioteca na Bélgica / Foto: socrate.be

Podemos observar, todavia, que, ainda que esse paradigma seja fruto de grandes lutas políticas por igualdade, justiça e liberdade e tenha, de fato, alcançado importantes conquistas sociais, encontra limites ao menos em três aspectos:

1. Historicamente, as políticas de acesso, apesar de surgir como resposta às políticas de controle, brotava no seio de uma ideologia liberal (CUNHA, 1994), associada ao “progresso”, à “integração” e à “emancipação individual”. A igualdade, que era de essência legal e política, passou a ser entendida como homogeneidade cultural: a mediação e seus dispositivos deveriam visar, então, incluir mais pessoas em uma espécie de “rito de passagem”, auxiliando-as a escapar das trevas medievais e “pertencer” às lides de uma nova cultura e sociedade forjadas pela ascensão burguesa. Tratava-se, pois, de promoção cultural para adaptação aos novos tempos e modelos sociais.

O direito à “igualdade” redundava, assim, no que se tornou conhecido como “assimilação cultural”: “Aceita-o desde que se dispa de suas particularidades e venha ser igual a nós” (CUNHA, 1994).

Perrotti e Pieruccini (2007, p. 56) desenvolvem a questão:

Se ideais antigos e medievais de conservação cultural deram, pois, origem às instituições monumentais, focadas em objetivos conservacionistas, foram, porém, postos em questão por um novo ideário nascido com os Tempos Modernos e que, especialmente, os iluministas trataram de formular e promover por diferentes iniciativas [...]. Para o Iluminismo, difundir cultura era um princípio essencial, intrínseco à construção da nova ordem histórica que sucedia à ordem

medieval. Ideais – e lutas – como a dos iluministas, resultaram, pois, na criação de instituições pautadas pelo novo paradigma da difusão cultural, referência que se estenderá até os dias que correm [...]. Neste sentido, se as instituições de difusão cultural [...] significaram a possibilidade de acesso a informações e conhecimentos negados até então a diferentes segmentos populacionais, de outro lado, representaram também ferramenta visando à assimilação pelas massas de valores e comportamentos das elites culturais. [...] Seus critérios não levavam em conta processos de inclusão que colocassem em causa tanto os modos, como os próprios ideais culturais incrustados em suas instituições e nas relações com o conhecimento e a cultura por ele promovidos.

2. Outro aspecto a ser levantado é como a concepção difusionista nasce e consolida-se carregada da crença de que o acesso aos textos, às leituras, iria “modelar” os leitores. Estes, como páginas em branco, seriam, pouco a pouco, preenchidos com histórias/ideais de progresso, evolução, igualdade e fraternidade, independentemente das condições concretas em que os textos eram acessados. Em outras palavras, sob a ótica da difusão, tal como alertou-nos Freire (1981a), leitura e vida se isolam, se fragmentam, inviabilizando a “palavramundo”.

3. Outro limite do paradigma da difusão é partir da homogeneização da recepção, virando as costas para diferenças e, portanto, para os inúmeros contextos de recepção e sua heterogeneidade. Nesse sentido, tal paradigma, como diz Max Butlen (2008), preocupa-se em “oferecer” cultura (inicialmente, livros e textos, no caso da cultura escrita; depois outros objetos e linguagens culturais), mas desconsidera as diferentes condições como estas serão recebidas (ou não) pelos sujeitos. Segundo esse modelo, problemas existentes nessa direção seriam resolvidos individualmente, por cada um, já que o que caberia às políticas seria “colocar à disposição” os bens culturais, promovendo o seu acesso, considerando que estes estariam naturalmente acessíveis e seriam de interesse dos diferentes públicos.

Como já dito anteriormente, a esfera da produção e dos produtos culturais, o papel do contexto social e, principalmente, as circunstâncias de sua recepção são, a nosso ver, aspectos que não podem ser ignorados ou tratados de forma fragmentada, como se não existisse nenhum tipo de vínculo entre eles. Assim, se a modernidade burguesa pretendeu universalizar o acesso aos bens culturais que ela

própria produziu, conseguiu, com efeito, expandir a oferta cultural, a ponto de, na época contemporânea, ter construído um excepcional mercado de bens simbólicos.

Tal construção, todavia, não significou universalização das condições de apropriação das dimensões simbólicas implicadas em tais bens. Estas pressupõem, além de domínio de estruturas cognitivas, participação em contextos socioculturais, por uma série de razões, ainda acessíveis a poucos. O direito irrestrito à cultura é, assim, um direito formal e não real, em quadros históricos onde prevalecem desigualdades históricas das mais variadas ordens, como é, em especial, o caso brasileiro.

Assim, entre nós, a desigualdade econômica é visível: segundo o *Atlas da exclusão social*, organizado por Marcio Pochmann e Ricardo Amorim (2003), a renda dos 10% mais ricos corresponde a 45% do PIB nacional. A situação ainda piora, segundo os autores, se incluirmos nesse cálculo dados sobre o patrimônio, quando o percentual chega a 75,4% da riqueza total brasileira na mão de 10% da população. Pode-se também avaliar pelo inverso: 24,6% da riqueza brasileira está distribuída entre 90% da população.

Os serviços públicos de saúde, culturais, educacionais, políticos e esportivos estão desigualmente divididos, concentrados nas regiões mais centrais e ricas. Isso sem falar na sua qualidade, que é um problema igualmente sério e que também está refletido nessa realidade desigual: quem tem mais poder aquisitivo paga por serviços oferecidos pela iniciativa privada, enquanto a grande maioria da população não tem essa opção.

Essa é a realidade social que dá base às políticas culturais brasileiras. Tratar como “iguais” oportunidades e experiências desiguais, acreditando que à mediação cabe somente “tornar disponível”: “só não vem quem não quer”. Assim, além de continuar mantendo excluída grande parte da população que não entra e nem sequer reconhece o que seja, por exemplo, uma biblioteca, tais compreensões podem dar origem a iniciativas políticas como a que ocorreu na cidade de São Paulo em 2008, quando a Secretaria da Cultura ameaçou fechar quatro bibliotecas

públicas, alegando “falta de público”.²⁷ Pune-se, desse modo, duplamente os excluídos: primeiro pelas políticas que os excluem; depois, responsabilizando-os e culpando-os por falta de interesse. Resulta daí, que a difusão cultural e o acesso ao consumo de bens culturais mascaram a falta de estruturas de apropriação, legitimando políticas de oferta, ou o que Perrotti (1990) chamou de “distributivismo cultural”.

Em *Les politiques de lecture et leurs acteurs, 1980-2000* [As políticas de leitura e seus atores, 1980-2000], Max Butlen (2008), da Université de Cergy-Pontoise, faz, como sugere o título, uma vasta síntese das políticas de leitura na França nos vinte últimos anos do século XX, período em que, demonstra o autor, o país realizou um grande esforço integrado no sentido de colocar a leitura como prioridade em sua política cultural.

Butlen (2008) nos apresenta de maneira detalhada as mudanças que se desencadearam no país para enfrentar o que se configurava como uma “crise da leitura”²⁸ e que gerou o que nomeia como a “explosão da oferta”: livros e materiais impressos acessíveis para toda a população, não só pelo investimento em equipadas e numerosas bibliotecas públicas instaladas em todo o território nacional, mas também pelo aumento de bibliotecários, bibliotecas escolares, além das inúmeras livrarias espalhadas por todo o país, favorecidas pela política de preço único do livro em todo o território nacional²⁹.

²⁷ Não estamos dizendo aqui que a população mais pobre do Brasil seja uma densa e homogênea massa de “carentes” precisando de ajuda e intervenção imediata e em todos os sentidos, muito pelo contrário; reconhecemos sua diversidade, criatividade, riquezas simbólicas, lutas e conquistas pessoais e coletivas. Mas não é disso que estamos tratando. Procuramos evidenciar a realidade desigual que proporciona a uma pequena parte da população acesso a todos os bens culturais que carregam as possibilidades valorizadas social, política, histórica e culturalmente – ainda que pelas camadas dominantes – e restringe aos outros o acesso a esses bens, práticas e circuitos culturais, os quais constroem suas formas de ser e estar a partir de outra realidade cultural, esta, tal como vimos, muitas vezes, carregada de desvalor.

²⁸ Para tal caracterização, Butlen (2008) baseia-se nos resultados de pesquisas nacionais, que indicavam, por exemplo, a baixa frequência dos franceses à biblioteca e o desempenho de seus estudantes em exames de avaliação em leitura e escrita como o Pisa (*Program for International Student Assessment*), avaliação internacional que procura medir e comparar o desempenho dos alunos de 66 países, a cada três anos e que tem como objetivo ajudar os governos a nortear e a regular as políticas educativas e de ensino. Mais informações sobre o Pisa, disponíveis em < <http://www.acer.edu.au/ozpisa/assessment> >.

²⁹ O autor apresenta as transformações tanto em números como em concepções e compromissos que realizavam os Ministérios da Educação e Cultura, as escolas, os bibliotecários e o que chamou

Depois de revelar o aumento quantitativo e qualitativo com relação à difusão dos objetos e ambientes de leitura na França, o autor aponta um aspecto inesperado: melhorar a oferta não foi suficiente para aumentar significativamente a qualidade das performances dos leitores franceses e muito menos de incluir novos públicos aos circuitos da escrita.

Resultados de avaliações de desempenho de estudantes franceses no Pisa, somados à pesquisa complementar realizada pela Université de Cergy-Pontoise, apontavam uma realidade importante e que Butlen procura evidenciar:

Para um país com tradição democrática, isso é preocupante, pois conseguimos fazer crescer, mesmo que pouco, a taxa de alunos com muito alto desempenho, mas não conseguimos diminuir a taxa de alunos com desempenho sofrível, que, ao contrário, aumentou. Isto coloca um problema e um desafio ao sistema educacional francês e, especificamente, a nossas políticas de leitura.³⁰ (BUTLEN, 2012)

Sem dúvida, as pesquisas de Butlen desafiam a realidade da política cultural francesa, assim como de todos os países, ao revelar, principalmente, como a distância histórica e cultural com a escrita não é suprimida pela proximidade física dos objetos de ler.

Trazendo a discussão de volta ao Brasil, considerando nosso público heterogêneo e desigual, e nossa trajetória específica com a escrita – muito mais recente e fragmentada do que a francesa³¹ –, podemos pensar que projetos distributivistas encontrarão os mesmos ou, ainda, maiores limites e dificuldades³².

de “militantes do livro” (as organizações não governamentais, pessoas físicas etc). Para mais informações, ver BUTLEN (2008).

³⁰ Na palestra “Políticas de leitura e informação na França: lógica de oferta cultural/lógica de apropriação cultural”, proferida em 25 de setembro de 2012, na sexta edição dos “Diálogos de Infoeducação” organizado pelo Colaborl (CBD/ECA-USP) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) e a Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP.

³¹ “O 1º Censo Nacional das Bibliotecas Públicas Municipais mostra que, em 2009, somente 79% dos municípios brasileiros possuíam ao menos uma biblioteca aberta, o que corresponde a 4.763 bibliotecas em 4.413 municípios. Considerando aquelas que estão em funcionamento, temos cerca de 1 biblioteca para cada 50 mil habitantes no país”. Já a realidade francesa é diferente: existem 4.398 bibliotecas públicas, o que, relativamente à sua população, confere 1 biblioteca para cada 15 mil habitantes. (MINISTÈRE..., 2011).

³² Trabalhos como o da pesquisadora Regina Janiaki Copes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, ao analisar as fragilidades do projeto “Literatura em Minha Casa”, que investiu estritamente na compra e distribuição de livros e que resultou, entre outros fatos apresentados por Copes, em centenas de livros fechados em caixas nas escolas ou encontrados no lixo, já apontam para a necessidade de repensarmos nossas políticas. (COPES, 2007).

Reconhecer as práticas reais dos sujeitos implicados nas mediações culturais, suas expectativas e demandas, seus modos de ser e estar no mundo, pode significar, em nosso entender, levar em consideração suas “maneiras de fazer” no sentido que evoca Certeau (1994) em *A invenção do cotidiano*. Essa concepção abandona um ponto de vista abstrato e geral sobre o sujeito e o recoloca a partir de um ponto de vista antropológico, em que sua soberania se manifesta por uma palavra – um fazer – singular, fundadora de conexões e significados. A partir daí, novos atos e gestos culturais podem ser negociados, instituindo dinâmicas em que sujeitos e cultura, em relações complexas e ativas, vão se definindo e redefinindo, abrindo espaço para a emergência não só de concepções vivas de cultura, de leitura e de leitores, compreendidos como protagonistas culturais. Nesses termos, estamos já nos referindo a um outro paradigma: o da apropriação.

3.3 Paradigma da apropriação cultural

Em *Pour une éthique de la médiation*, Jean Caune (1999) propõe discussões sobre as concepções e práticas de mediação cultural que apontam para perspectivas que Perrotti e Pieruccini (2007) chamaram de “paradigma da apropriação cultural”.

Caune (1999) faz uma vasta crítica aos modos como a mediação cultural foi tratada “tanto como fenômeno quanto como conceito” e considera que o que está sendo chamado de mediação, de fato, não o é: ainda que as compreensões sobre o termo tenham levado a caminhos importantes e diferentes e sejam, sem dúvida, bastante diversas entre si, todas elas, segundo o autor, têm em comum o fato de não reconhecerem que “mediação não cria uma relação, ela é a experiência da relação entre um sujeito da palavra (*sujet de parole*), os suportes materiais de sua expressão e um interlocutor que divide com eles um mundo de referências”, quer dizer, uma cultura.

Caune (1999) retorna ao mito da Torre de Babel para evidenciar o que expõe: a “maldição” do desaparecimento de um mundo onde a comunicação linguística era imediata e não separava as comunidades é consequência da não distinção do que seja mediação.

Conforme em *Gênese*, versículo 11, antes de os homens de Babel decidirem construir uma cidade e uma torre que tocava o céu “toda a terra possuía uma só

língua e as mesmas palavras” (BÍBLIA, 1950). Mas, depois de ter visto a cidade, a torre, Deus decide separar as línguas uma das outras, a fim de impedir os homens de cederem aos seus impulsos coletivos de executarem ações coletivas sem projeto refletido.

A confusão dos homens, segundo o autor, reside na “[...] ambição de transformar a relação ética e simbólica com Deus em uma relação de contato”. Subir à altura do céu é querer anular a separação entre os homens e Deus. Essa busca – ser igual a Deus – representaria uma total identificação – uma negação do homem em reconhecer as diferenças entre eu e o outro. Entre os homens e Deus existia uma distância que é, segundo Caune (1999, p. 14), “justamente aquela que permite uma relação”. A falta do distanciamento, de separação, de reconhecimento de si e do outro, impede relação: “A indistinção entre si e o mundo, a identificação do sujeito com sua comunidade, a negação do corte entre a palavra e a coisa transforma linguagem em instrumento, a imagem em ídolo, o templo ou edifício em objeto de adoração”, afirma Caune (1999, p. 15).

A lição de Babel, alerta o pesquisador, é a afirmação das necessárias mediações entre o ser do homem e seu mundo de pertencimento. As mediações que devem, a todo custo, atuar para manter esse espaço entre si e o mundo. Caune (1999) nos ajuda a compreender algo de importância capital: por mais alta que fosse a Torre de Babel, ela nunca alcançaria Deus, porque Deus – o outro – é inalcançável.

A mediação, nesse sentido, não é uma experiência para construir torres cada vez mais altas onde, por elas, possamos encontrá-IO na busca de unir, “transformar em um só” seres e experiências que são diversos, separados, “outros”. Ao contrário, seu desafio é a necessidade e a dificuldade de se manter ou criar a relação, o elo – um link – entre si mesmo e o mundo, entre eu e o outro, conservando a relação e evitando que os termos se confundam (CAUNE, 1999).

Nessa abordagem, que o próprio autor considera um “convite à mudança de paradigma”, a mediação cultural não é em nada um terceiro que viria se inserir na dupla sujeito/informação para estabelecer um contato, facilitando o processo de distribuir ou circular informações. A mediação é a relação ternária que permite conectar três discursos, três dispositivos, três *paroles*: O sentido [da mediação] não

é mais conquistado como um enunciado programático, elaborado fora da experiência comum, mas sim como resultado da relação intersubjetiva, quer dizer, uma relação que se manifesta no confronto e na troca de intersubjetividades. (CAUNE, 1999, p. 20).

Daí tiramos outra dimensão importante da mediação cultural: como um construir de relações, a mediação possui, ao mesmo tempo, uma atenção ao presente – quem são seus interlocutores, o que pedem, o que têm – e uma abertura para o futuro, para a imprevisibilidade do que será construído, do que está por vir.

A mediação cultural não é, portanto, “apegada” ao presente, pois ela configura-se também em relação ao passado dos sujeitos e a seus futuros. Nesse sentido, a mediação não transcorre presa às respostas imediatistas – aproximar sujeitos a esta ou aquela modalidade cultural –, uma vez que isso restringe a mediação a uma função meramente instrumental. Trata-se de construir algo que, ainda desconhecido, em princípio “não tem função”, a não ser o processo de constituir-se.

Como descreve Caune (1999), o conceito de mediação coloca em relação um eixo horizontal – este, das relações interpessoais – e um eixo vertical – este, de um sentido transcendental que orienta as relações mais longas, pois opera uma construção. Isso quer dizer que mediar não é experiência que somente mobilize relações efêmeras – estas também –, mas participa da produção do futuro. Conforme mencionado por Ecléia Bosi em sala de aula: “Nós nunca sabemos quais os instantes que se tornam eternos”.

Esse “futuro”, se conhecemos algumas de suas “partes,” não sabemos que forma terá, pois não sabemos como e se irão encaixar-se, nem quais outros elementos serão agregados, quais serão as negociações implicadas e seus eventuais resultados.

A questão central é, pois, a maneira de desenvolver instituições/dispositivos que permitam deixar abertas essas parcerias, a possibilidade de colocar em questão e de negociar livremente as sempre precárias e mutáveis relações de significado.

Nessas condições, o mediador cultural é um educador em sentido amplo do termo e, ao mesmo tempo, eterno aprendiz (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007), em processo constante de interlocução, de busca e construção de conhecimentos e

sentidos que se redefinem e o redefinem permanentemente, bem como redefinem aqueles com quem interage. A mediação cultural assim compreendida é possibilidade de encontros sempre renovados consigo mesmo e com o outro, de construção de identidades e alteridades, de singularidades e pluralidades.

3.4 A apropriação da cultura escrita como experiência entrecultural

Ao relatar uma pesquisa com educadores brancos em povos indígenas wixáritari, a pesquisadora mexicana Sarah Corona evidencia em seu livro *Entre Voces... Fragmentos de Educación Entrecultural* (CORONA, 2007) a riqueza de experiências com a escrita entre concepções culturais diversas³³.

A autora propõe, a partir da diferenciação entre os prefixos “inter” e “entre”, a inclusão de uma dimensão política do encontro “entre sujeitos distintos em um espaço público” (CORONA, 2007, p. 13). Corona pretende afastar-se do prefixo “inter” porque este parece colocar no centro da discussão as culturas e não o diálogo sobre as diferenças: “‘Entre’ não sugere necessariamente acordo, compenetração ou entendimento; sugere a exposição do próprio diante do alheio em um espaço político, onde os outros se expõem e, ao se exporem, existem”³⁴. (CORONA, 2007, p. 13, tradução nossa).

O prefixo “inter”, tal como em “intercâmbio”, “intercultural”, já parece sugerir generalidade, equidade e reciprocidade, o que, na sua compreensão, é uma visão idealizada – e incompleta – dos encontros culturais.

Dessa perspectiva, enquanto a “interculturalidade” coloca no centro da discussão as culturas em seus aspectos comuns de “serem culturas”, Corona (2007) procura chamar a atenção para o “diálogo necessário entre as diferenças culturais”.

O antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro, em *O nativo relativo* (2002), exemplifica essa questão quando descreve o encontro entre uma professora

³³ O livro de Sara Corona traz textos bilíngues criados a partir do diálogo entre educadores indígenas e “não indígenas”. São textos que pretendem falar a partir de ambas culturas sobre cinco problemáticas atuais de interesse dos grupos: beleza, saúde, história do México, justiça e trabalho.

³⁴ No original: “Entre” no sugiere acuerdo, compenetración o entendimiento; sugiere la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político, donde los otros se exponen y al exponerse existen. Uso el prefijo “entre”, como se utiliza en “entrever” o “entresacar”, es decir, poner en juego sólo una fracción del todo. Me aparto del prefijo “inter” – “interrelación”, “intercambio” o “interculturalidad” –, que sugieren generalidad, equidad y reciprocidad. (CORONA, 2007, p. 13).

branca e uma índia piro da Amazônia peruana que conversam sobre a saúde de uma criança indígena:

Uma professora da missão [na aldeia de] Santa Clara estava tentando convencer uma mulher piro a preparar a comida de seu filho pequeno com água fervida. A mulher piro replicou: “Se bebemos água fervida, contraímos diarreia”. A professora, rindo com zombaria da resposta, explicou que a diarreia infantil comum é causada justamente pela ingestão de água não fervida. Sem se abalar, a mulher piro respondeu: “Talvez para o povo de Lima isso seja verdade. Mas para nós, gente nativa daqui, a água fervida dá diarreia. Nossos corpos são diferentes dos corpos de vocês”. (CASTRO, 2002, p. 137)

Segundo o autor, esse caso nos desafia a uma reflexão: o exemplo dos “corpos diferentes” de que fala a mulher piro convida a um esforço de determinação de um mundo possível no qual os corpos humanos sejam de fato diferentes em Lima e em Santa Clara – e no qual seja possível admitir que os corpos dos brancos e dos índios sejam “diferentes”. (CASTRO, 2002, p. 139).

Determinar esse mundo possível, tal como evidencia o antropólogo, não é aceitar, nem conviver e nem “inventar” um mundo imaginário, um mundo dotado, por exemplo, de outra física ou outra biologia, onde os corpos se comportariam segundo leis diferentes em lugares distintos. “Isso seria (má) ficção científica”, presume Castro (2002).

Trata-se de encontrar o problema real que torna possível o mundo implicado na resposta da mulher piro. O argumento de que “nossos corpos são diferentes” não exprime uma teoria biológica alternativa, e, naturalmente, equivocada, ou uma biologia objetiva imaginariamente não standard. O que o argumento piro manifesta é uma ideia não biológica de corpo, ideia que faz com que questões como a diarreia infantil não sejam tratadas como objetos de uma teoria biológica. (CASTRO, 2002, p. 140).

Esse argumento afirma que, além de convivermos com a ideia de que não se trata de “biologias” diversas, mas sim de “corpos” diferentes, devemos reconhecer a divergência entre os conceitos piro e ocidental de corpo. O exemplo da água fervida para os piro não reflete outra visão de um mesmo corpo, mas outro conceito de corpo, cuja dissonância subjacente à que conhecemos gera estranhamento e, talvez, conflito.

Se defendemos somente o reconhecimento e a conveniência da diferença cultural, “toleramos a diferença” e aceitamos que existem distintas concepções de corpo, por exemplo, e, nesse sentido, a interculturalidade vem em resposta ao temor do desaparecimento de modos diferentes de compreender o mundo perante a atuação esmagadora da(s) cultura(s) hegemônica(s).

Mas se esse aspecto é importante, ele não é suficiente às dinâmicas culturais atuais e em especial no que se refere à apropriação da cultura escrita: ao falar em entrecultural, pretendemos avançar ao trazer a importância de espaços onde essa divergência possa ser colocada, reconhecida; seja “publicada”, torne-se “pública” e, por que não, desse conflito de concepções construa-se a experiência cultural, a experiência humana da significação – que se constrói no e do encontro e confronto entre seres humanos e seus modos de entender a vida. Ao buscarmos a noção de entreculturalidade, propomos uma reflexão sobre o conflito, sem escondê-lo ou negá-lo, mas aproveitando-se deste para a construção de experiências significativas que se dão no encontro entre diversidades, modos de se expressar, de compreender seu mundo, seu corpo, o livro, os textos, os contextos. Não nos centramos somente no entendimento – aceitação, conciliação, adaptação – e sim na divergência, na possibilidade de exposição e, talvez, integração do que é diverso. A experiência da entreculturalidade traduziria, assim, uma observação menos distanciada da experiência cultural, representada muitas vezes como uma relação idílica entre culturas que se mantêm lado a lado, sem conflito.

Retomando o exemplo citado pelo antropólogo Viveiros de Castro, o que mobiliza em cada um de nós o fato de saber que os índios piro compreendem o corpo não biologicamente? Por que não estarmos expostos a essa diversidade de compreensão e podermos nos aprofundar nela? O que e como esse modo de entender o corpo pode transformar minha maneira de agir com meu próprio corpo? Ou não? Enfim, essas são somente questões que procuram provocar a reflexão sobre novos modos de conceber a relação com a diferença, concebendo-a como possibilidade geradora de novas significações, ainda não previstas.

Um enfoque singularizado da identidade humana, segundo o qual as pessoas só podem ser categorizadas por meio de um sistema único, abarcador e inevitável, é insuficiente e produz resultados desastrosos, já defendia Amartya Sen (2008). Ao

refletir sobre a relação entre uma multiplicidade de sujeitos dotados de múltiplas associações e filiações, Sen oferece uma distinção entre o multiculturalismo e o “monoculturalismo plural”. Para ele, a existência de uma diversidade de culturas que “talvez se cruzariam como barcos pela noite” (SEN, 2008, p. 208) não significa interação, podendo denotar isolamento, o que é definido por ele como “monoculturalismo plural”. Em outras palavras, convivência lado a lado sem que haja real encontro não significa necessariamente enriquecimento da experiência pessoal e cultural.

Corona (2007, p. 14, tradução nossa), no mesmo sentido, afirma:

A relação harmônica que imaginam os interculturalistas são, em realidade, conceitos culturais justapostos que se repelem. O “meio do caminho” entre a exclusão e a participação política igualitária se converte na visibilidade (exibição) das culturas diversas, mas ilhadas, sem intercâmbio, sem comunicação, um verdadeiro zoológico humano³⁵.

Nesse sentido, podemos notar, nos afastamos de uma compreensão da cultura como algo estático, definido, que deva ser preservado, fechado em seus próprios padrões e referências, colocando-nos em favor de outra que a reconhece como dinâmica, construída e em construção na trama das identidades nas interações. Em segundo lugar, evidenciamos a importância de ambientes em que essas diversidades possam se colocar, também como iguais, ou seja, sem desconsiderar que existem realidades históricas que colocam os sujeitos e as culturas em relações desiguais, caracterizando, por exemplo, quem somos “nós” e quem são “os outros”.

Sobre o primeiro aspecto, diversos estudos culturais já nos mostraram como esse processo de encontro – e confronto – cultural é ele próprio constituinte da(s) cultura(s). Como escreveu o filósofo Jean Luc-Nancy: “[...] o gesto da cultura é em si mesmo um gesto mestiço; é afrontar, confrontar, transformar, reorientar, desenvolver, recompor, combinar e fazer bricolagem” (LUC-NANCY, 1996, p.176-7).

O conceito de hibridismo, proposto por Canclini (2011) no início da década de 1990, e que encontrou grande repercussão nos estudos culturais da atualidade,

³⁵ No original: *La relación armónica que imaginan los interculturalistas, son en realidad conceptos culturales yuxtapuestos que se repelen. El “medio camino” entre la exclusión y la participación política igualitaria, se convierte en la visibilidad (exhibición), de las culturas diversas; aislados, sin intercambio, sin comunicación: un verdadero zoológico humano.*

compreende a modernidade latino-americana, sob o argumento de que esta é caracterizada pela mistura de culturas. Segundo Canclini (2003, p. 73-74) os países latino-americanos são resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas, do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas.

Com isso, se evitamos aqui uma abordagem essencialista da cultura que supõe e propõe certos isolacionismos culturais – desviando-nos de importantes considerações sobre processos que colocam as culturas em relação e resultam desses encontros –, não podemos ignorar, tal como também nos alertam os estudos desses autores, as desigualdades concretas implicadas nessas interações. E então nos referimos ao segundo aspecto apontado por Corona (2007): as diferenças são concebidas relacionalmente (os “diferentes” com relação aos “não diferentes”, e vice-versa) e não como categorias independentes, alheias aos sistemas que as definem dessa forma.

Diante dos enfoques multiculturalistas, segundo os quais grupos sociais “diferentes” preexistem à discriminação, aqui partimos do fato de que é justamente uma ordem outorgada – e discriminatória – a que constrói os que “são como um” e também “como o outro”, o “diferente”. A diferença, portanto, não é “natural”, não se “nasce diferente” ou com uma identidade que o diferencia valorativamente dos demais. Ela é construída e se dá nas relações, estas, muitas vezes marcadas por desigualdades históricas, econômicas e sociais.

3.5 A apropriação da cultura escrita:

3.5.1 Entre “ato” e “ gesto”

A leitura já foi definida como ato de decifração de um texto por um sujeito. Essa definição, entretanto, é bastante restrita e seria mais correto, talvez, compreender leitura como já o faziam Barker e Escarpit, (1975, p. 116), quando esta aparece como “um ato completo de comunicação”. A leitura será então, segundo tal perspectiva, a “contrapartida da escrita”; a “reconstrução de uma obra nova pelo leitor”, “uma experiência que se caracteriza pelo confronto entre as imposições do texto e a predisposição do leitor”, mas não apenas isso, uma vez que o embate entre

o leitor e os textos está mediado por quadros histórico-culturais complexos em que os atos de ler se realizam.

Não considerar essa dimensão seria também uma redução da leitura aos aspectos cognitivos e psicológicos do leitor, assim como aos linguísticos dos textos, sem levar em conta, contudo, os contextos e as relações dinâmicas existentes entre diferentes dimensões da leitura. Barker e Escarpit (1975, p. 118) afirmam que nos limitar à dimensão individual da leitura, seria “[...] mutilar o fenômeno e subestimar sua dimensão social”. Como esses pesquisadores advertiram, há mais de trinta anos³⁶, apesar das aparências, o leitor “nunca está sozinho quando lê”. Em realidade, “[...] ele está preso na imensa rede de comunicação que a vida social lança em volta dele” (BARKER, ESCARPIT, 1975, p. 119).

Barker e Escarpit (1975) trazem à tona um aspecto que merece nossa atenção quando nos referimos à leitura nesta tese: ela é “ato” e “gesto” em relações dinâmicas e inextricáveis, é experiência constituída por atividade cognitiva do indivíduo – “ato”; mas que se efetiva em tempos e espaços históricos e culturais definidos – “gesto”.

Os autores esclarecem (BARKER; ESCARPIT, 1975, p. 123):

[...] a leitura requer certa disponibilidade e esta depende não apenas das horas e condições de trabalho, mas também do ambiente geral do “leitor”: habitat, meio familiar, situação econômica, segurança no emprego etc. Só a disponibilidade não é suficiente.

Os pesquisadores pretendem evidenciar como o leitor não é um sujeito sozinho diante do texto, isolado e fragmentado de toda uma trama que sustenta e dá sentido – ou não – à sua prática leitora. O leitor é alguém que vive em um mundo onde a leitura tem lugar, tem objetos e objetivos, apoio, sentidos e pode comportar “uma imensa variedade de atos de leitura de toda espécie” – jornal, revista,

³⁶ Em *A fome de ler*, publicado a primeira vez em 1973, em Paris, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por ocasião do Ano Internacional do Livro (1972), Ronald Barker, secretário da Associação dos Editores do Reino Unido, e Robert Escarpit, Professor da Universidade de Bordeaux, realizam um panorama das causas da “fome de livros” e das “soluções possíveis” para reverter esse quadro, apoiando-se em quatro temas principais: estímulo ao autor e a traduções; produção e distribuição de livros – incluindo o desenvolvimento das bibliotecas; promoção do hábito de ler; e os livros a serviço da educação, do entendimento internacional e da cooperação pacífica.

publicidade, formulários, cartas, instruções. Na mesma direção, os autores esforçam-se para nos mostrar como a leitura não é algo que se define e encerra-se em si mesma, ao contrário, só se dá em relação a leitores, textos e contextos que lhe conferem – ou não – sentido.

Michel de Certeau (1994, p. 38), outro pensador francês, por volta dos anos 1980, também já notava como “as artes do fazer individuais”, como a leitura, inscrevem-se em um quadro social, sendo a individualidade o lugar onde atua a pluralidade incoerente de suas determinações relacionais. E, defendendo os “espaços e jogos de astúcia” do leitor diante das imposições do texto e do contexto, afirma que “a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos”.

No mesmo sentido, Roger Chartier, pesquisador da história da cultura escrita, também procurou evidenciar como as sociabilidades da leitura vêm oferecer “um contraponto fundamental à privatização do ato de ler e seu recolhimento na intimidade solitária” (CHARTIER, 1988), demonstrando que, para ser leitor, é preciso “um discurso inscrito no mercado da leitura”, ou seja, é na comunidade que o leitores se afirmam e é pela comunidade que são reconhecidos como tal.

Max Butlen (2008), outro pesquisador dedicado à investigação dos processos que envolvem a formação do leitor na contemporaneidade, em conferência no Brasil³⁷, afirmava que na França, desde o século XVII, os salões literários que reuniam a aristocracia e os escritores já tinham por finalidade justamente “promover coletivamente a escrita, a cultura da escrita”, “[...] valorizando os autores, os leitores e afirmando a leitura como uma prática social”³⁸.

Em nosso país, a partir dos anos de 1950, Paulo Freire também já relacionava as noções de leitura e contexto – “palavra” e “mundo” – revelando como estas caminham invariavelmente juntas, imprimindo aspectos objetivos e subjetivos, sociais e individuais à apropriação dos signos de que os textos são os portadores: “Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente.

³⁷ Palestra conferida no Seminário Internacional do Programa “Quem lê sabe por quê”, Prefeitura do Município de São Paulo. Anhembi, novembro de 2013.

³⁸ Butlen também conduziu uma pesquisa sobre as contribuições e limites das sociabilidades em torno da apropriação da escrita, sobre a qual falaremos mais adiante.

Movimento em que a palavra dita flui no mundo através da leitura que dele fazemos”. (FREIRE, 1982, p. 20).

Perrotti (1990), valendo-se de abordagem histórico-cultural do ato de ler, seguindo trilhas abertas por Freire (1981), Hoggart (1957), Escarpit (1975) e outros, cunhou a expressão “confinamento cultural” para caracterizar o leitor e a leitura apartados da cultura, do “mundo”, no sentido dado ao termo por Freire. O autor enfatiza (PERROTTI, 1990, p. 63):

A formação de um quadro vivo de leitores não se dá no vazio ou apenas no acaso. O gesto aparentemente banal e corriqueiro de abrir as páginas de uma publicação qualquer está mediado por complexa trama de relações que, se escapa ao leitor no momento em que se depara com os códigos, nem por isso deixa de ser concreta e atuante.

Da mesma forma, todas as discussões sobre letramento (*literacy*), realizados por Magda Soares (1998) e Ângela Kleiman (1995) e que procuram ampliar o conceito de alfabetização no Brasil, também procuram discutir, para além da aquisição da técnica, as consequências sociais, culturais, políticas e econômicas envolvendo aqueles que aprendem a ler e escrever.

Os estudos desses autores, dentre outros, conseguem nos mostrar que a leitura é prática individual e social indissociável e, enquanto tal, as categorias dos textos, dos leitores e dos contextos se conjugam, se articulam, se combinam, se contradizem, num movimento rico e complexo que abordagens mais comuns e simplistas da leitura não conseguem vislumbrar.

3.5.2 Entre o uso instrumental e a experiência essencial

É com a educadora e pesquisadora de letramento Magda Soares que faremos uma distinção que, em nossa tese, se revela fundamental: mesmo entre aqueles que, como nós, defendem a importância da leitura e a compreendem como experiência pessoal e social, ato e gesto, definidos e construídos em relação a

contextos onde se inscrevem, é fundamental notar que existem diferenças de concepções sobre a essencialidade de se aprender a ler nas sociedades letradas. Daí ser necessário fazermos aqui uma distinção do significado da palavra essencial: 1. A leitura é essencial porque instrumentalmente necessária à sobrevivência (adaptação), à vida nas sociedades letradas e 2. A leitura é essencial, pois com e por meio dela o sujeito se constrói (FERREIRA, 1977). No primeiro sentido, segundo Soares, trata-se de uma interpretação progressista, mas “liberal” (SOARES, 1998); no segundo, de uma perspectiva radical, “revolucionária” (SOARES, 1998)³⁹.

De acordo com a perspectiva progressista, “liberal”, das relações entre escrita e sociedade, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos e funções, das formas empíricas que estas assumem na vida social. A apropriação da escrita, nessa dimensão, é definida de acordo com as habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social – vem daí o termo letramento funcional (ou alfabetização funcional), difundido a partir da publicação do estudo internacional sobre leitura e escrita, realizado por Gray, em 1956, para a UNESCO.

Gray (1956), citado por Magda Soares (1998, p.72), enfatiza a natureza pragmática do letramento quando adota o conceito de letramento funcional que surgirá a partir de pesquisas e experiências sobre leitura desenvolvidas nas duas décadas anteriores. Ele define o letramento funcional como sendo os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de “engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido”.

O enfoque na funcionalidade como atributo das habilidades de leitura e escrita influenciou significativamente a definição de letramento da UNESCO, formulada com o objetivo de padronização internacional de estatísticas educacionais (SOARES, 1998, p. 73).

Revedo, em 1978, a Recomendação de 1958, a Conferência Geral da UNESCO julgou necessário introduzir um novo grau de letramento. Manteve a

³⁹ A autora Magda Soares define essas distinções ao tratar da divergência na dimensão social do letramento; escolhemos, todavia, utilizá-las também no campo da leitura.

definição de 1958 de uma pessoa letrada, baseada em habilidades individuais, mas introduziu o conceito de “pessoa funcionalmente letrada”, fundamentando-se nos usos sociais da leitura e escrita:

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e de sua comunidade. (UNESCO, 1978a, p. 1 apud SOARES, 1998, p. 73)

Letramento funcional, nesses termos, significa adaptação, como na metáfora proposta por Scribner (1984, p. 9): “Esta metáfora [letramento como adaptação] é proposta para caracterizar conceitos de letramento que enfatizam seu valor pragmático ou de sobrevivência”. O autor, no caso, reforça a importância do letramento funcional ou de sobrevivência:

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças habilidades de letramento que a tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. E os programas de educação básica têm também a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem ter para manter seus empregos ou obter outros melhores, receber o treinamento e os benefícios a que têm direito, e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas. (SCRIBNER, 1984, p. 9)

Assim, conforme constata Magda Soares (1998, p. 74), letramento envolve mais do que meramente ler e escrever, requer o “uso dessas habilidades para atender às exigências sociais”.

Tal como podemos verificar, nessa perspectiva liberal, a aprendizagem da leitura e da escrita deve-se à sua funcionalidade, para permitir que as pessoas atinjam seus próprios objetivos e desenvolvam seus conhecimentos e potencialidades na sociedade que está dada.

Parece que a leitura e a escrita são pensadas somente como pré-requisito a outras aprendizagens posteriores. É necessário que se aprenda a ler e a escrever o

mais rápido e da maneira mais neutra possível para que, a partir dela, se possa rapidamente acessar todas as oportunidades – produtos – disponíveis na sociedade.

Essa concepção instrumental da leitura e da escrita se torna um fenômeno social massivo, substancial à vida em uma sociedade urbana. Essa concepção, por sua vez, parece significar uma mudança da formação do cidadão para outra de consumidor, como denuncia Hébrard (1988).

E então retomamos o outro aspecto que nos esclarece Soares (1998), quando procura evidenciar a essencialidade do letramento, ou seja, uma direção que não se resume aos aspectos funcionais, instrumentais, de sobrevivência em uma realidade dada. Diferentemente da visão “liberal”, teríamos aqui uma perspectiva de outra ordem sobre as relações entre a apropriação da escrita e a sociedade, e que a autora chama de “revolucionária”, por se inscrever em direção oposta às tendências que dominaram discursos e práticas envolvendo atos escritos em nosso país.

Desse modo, enquanto na interpretação “liberal” ou “progressista” essas aprendizagens são defendidas como habilidades ou competências “neutras” e necessárias ao sujeito para que “funcione” adequadamente em uma sociedade na qual as práticas de leitura e escrita sejam exigidas, na interpretação “revolucionária” ou “radical”, letramento não é considerado um “instrumento” neutro, adaptativo, a ser usado nas práticas sociais quando exigido. Nesses termos, ele passa a ser compreendido como “[...] um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos” (SOARES, 1998, p. 98). Mas não apenas isso: ele passa a ser compreendido como forma de expressão, de possibilidade de afirmação dos sujeitos na cultura, modo de ser e de estar no mundo e em relação com o mundo. Além de “competência”, ler é “atitude”, forma de ser singular e específica.

De acordo com Street (1984), um dos representantes dessa interpretação “revolucionária” da leitura e da escrita, o letramento tem um significado político e ideológico do qual não pode ser separado e não pode ser tratado como se fosse um

fenômeno isolado das questões culturais e sociais gerais. Street (1984) afirma que a verdadeira natureza da leitura e da escrita são as formas que estas assumem concretamente em determinados contextos históricos e isso depende fundamentalmente dos dispositivos intelectuais e materiais que propõem e exigem essas práticas.

É interessante que, do ponto de vista dessa abordagem, as qualidades que poderiam ser consideradas inerentes ao letramento e suas consequências positivas – enfatizadas, por exemplo, entre aqueles que podem defender a leitura no “pacto” – são aqui negadas. Nessa perspectiva, as consequências do letramento estão intimamente relacionadas com processos sociais amplos, gerados em relação com a escrita e que resultam das conexões possíveis a partir dessa forma particular de transmitir, reforçar, expressar valores, crenças, comportamentos.

Lankshear (1987), que também explora essa visão “revolucionária” do letramento, denuncia como o letramento funcional designa um estado mínimo, essencialmente negativo e passivo: ser funcionalmente letrado é ser capaz de estar à altura das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes na sociedade contemporânea.

Segundo Soares (1998), essa nova maneira de compreender o letramento foi proposta no Simpósio Internacional para o Letramento, ocorrido em Persépolis, em 1975, com o apoio da UNESCO. Um conceito mais amplo de letramento funcional foi então sugerido pelos participantes: distinguir entre as duas principais categorias de funcionalidade: a primeira, de caráter econômico, relacionada com a produção e as condições de trabalho; a outra, de caráter cultural, relacionada com a transformação da consciência primária em consciência crítica (o processo de “conscientização”) e com a ativa participação dos adultos em seu próprio desenvolvimento (STREET, 1984 apud SOARES, 1998, p. 77).

Seguindo então essa distinção, a Declaração de Persépolis considerou letramento como sendo:

[...] não apenas o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas uma contribuição para a liberação do homem e para o seu pleno desenvolvimento. Assim concebido, o letramento cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos; ele também estimula a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuar sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano. (BHOLA 1979 apud SOARES, 1998, p. 77)

Levine (1982 apud SOARES, 1998, p. 78) faz interessante endosso quando enfatiza o papel do letramento no processo de “produzir e reproduzir – ou de falhar em reproduzir – a distribuição social do conhecimento”. O letramento “revolucionário” parece abarcar uma dimensão negligenciada no letramento funcional: ler e escrever para dizer e “dizer-se”.

A dimensão pragmática dos atos de dizer mostra que a linguagem não é somente um aspecto cognitivo que permite designar o mundo. O linguista Émile Benveniste, por exemplo, se interessa menos pelo resultado do ato da palavra e mais pela relação que a enunciação estabelece entre locutor, o mundo de referência e seu interlocutor. Em um texto fundamental, ele mostra como o fato de produzir um enunciado linguístico inscreve este que fala em uma “atualização de uma experiência essencial” (BENVENISTE, 1966, 1974).

O mecanismo da enunciação faz entrever isto que é um jogo no fenômeno da expressão cultural: uma mediação entre o indivíduo e o mundo. No ato do discurso, o indivíduo, que se refere a ele mesmo pelo indicador “eu”, realiza, a cada vez, um novo ato: ele se situa em um tempo e circunstância novos do discurso. A enunciação linguística, segundo Benveniste, faz passar a língua de um estado de virtualidade ao de apropriação pelo sujeito no instante presente. “Uma experiência humana se instaura quando o ‘eu’ aparece no enunciado” (CAUNE, 1999).

Esse fenômeno da enunciação – dizer – pode ser substituído por um “fazer” (CERTEAU, 1994) que situa o sujeito em um mundo de relação e, assim, permite que ele afirme sua subjetividade, ao mesmo tempo que afirma e se afirma no mundo objetivo.

Temos aqui duas maneiras bem diferentes de compreender a essencialidade da escrita nas sociedades letradas. Se, por um lado, existem aqueles que enfatizam somente seu valor no sentido de fazer funcionar uma sociedade que está dada (adaptação), há outros, com os quais compartilhamos, que entendem a escrita em seu potencial transformador do sujeito, das relações e práticas culturais – o que chamaremos de apropriação.

E então retomamos o sentido da palavra essencial – de essência, de algo que constitui o sujeito em relação a si mesmo, ao outro, ao mundo. Daí podemos perguntar novamente: a leitura vem sendo tratada de modo essencial na contemporaneidade, nas chamadas sociedades da informação? Talvez, como evidencia a antropóloga Michèle Petit, possamos responder que não. Em muitos casos, ela tem sido difundida e incentivada como instrumento: de poder, de discriminação, ou tal como também nomeia a antropóloga, “em sua concepção instrumentalista, mecanicista da linguagem” (PETIT, 2008, p. 12 e 18).

3.5.2.1 A escrita essencial

Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; examine se estende suas raízes pelos recantos mais profundos de sua alma; confesse a si mesmo: morreria, se lhe fosse vedado escrever?

Rainer Maria Rilke

Esse trecho do conhecido livro *Cartas a um jovem poeta* pode ser um ponto de partida para pensarmos uma dimensão da relação com a escrita mais próxima do que estamos chamando aqui de uma escrita “essencial”, que constitui um modo de ser.

No Brasil, temos depoimentos da escritora Clarice Lispector, por exemplo, que afirmava objetivamente: “se não escrevo, eu morro” (LISPECTOR, 1992, p. 69):

Sobre essa relação pessoal com a escrita, Clarice declara:

“Escrevo porque encontro nisso um prazer que não consigo traduzir. Não sou pretensiosa. Escrevo para mim, para que eu sinta a minha alma falando e cantando, às vezes chorando...” (LISPECTOR, 1992, p. 46).

Sobre a “função” da escrita, a autora revela algo que se relaciona mais com um desejo do que com uma obrigação social: “Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro...”. E completa: “É preciso coragem. Uma coragem danada. Muita coragem é o que eu preciso. Sinto-me tão desamparada, preciso tanto de proteção... porque parece que sou portadora de uma coisa muito pesada. Sei lá porque escrevo! Que fatalidade é esta?” (LISPECTOR, 1992, p. 64).

Mais recentemente, tive a oportunidade de conhecer e ouvir o “escritor marginal”⁴⁰ Rodrigo Ciríaco, professor de história de uma escola estadual da zona leste de São Paulo que passou a participar de saraus da periferia da cidade. Fez um curso de escrita criativa e se deparou, não sem espanto, com o prazer de se descobrir na palavra escrita: “Eu faço a minha luta diária com meus textos, meus contos, meus versos, uns saraus. Meu escudo é meu estudo, tatuei no braço esta frase que diz muito de mim”. (CIRÍACO, 2013). E completa: “Pouco tempo atrás eu tinha uma amiga que já estava escrevendo uns poemas e que falavam dela, da briga com o namorado, das coisas que ela sentia. Isso para mim foi um choque. Eu posso escrever sobre isso? Eu posso escrever também? Eu não sabia que todo mundo podia escrever” (CIRÍACO, 2013).

Ciríaco (2013), conhecendo os termos usados nos becos e vielas para venda de droga e também a imagem comum associada aos moradores da periferia, sintetiza sua experiência no verso: “Vendo pó... esia”⁴¹.

Quando no deparamos com o poeta do Mato Grosso do Sul Manoel de Barros e sua escrita simples e direta, temos:

⁴⁰ É assim nomeado por compor o movimento da escrita marginal definido como: “uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas”.

⁴¹ Parte da obra do artista encontra-se disponível no blog: <http://efeito-colateral.blogspot.com.br>.

Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas
 mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim
 esse atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância
 de ser feliz por isso.
 Meu quintal
 É maior do que o mundo.
 (BARROS, 2011, p.11)

Manoel diz, com seus versos, até de seu “desinteresse” em participar de todos os circuitos da escrita e do que ela oferece (“tenho esse atraso de nascença”); a escrita, para ele, não é o alcance do progresso, do futuro, do “estar bem preparado para este mundo que aí está”. Ao contrário, Manoel, “aparelhado para gostar de passarinhos”, prefere ficar no seu quintal. Mas, com a escrita, pode expressar-se, pode fazer com que sua voz saia dali.

Goiandira Camargo (1997), em sua leitura da obra de Barros, afirma que Manoel expõe a sua poética se escrevendo, se reescrevendo e se inscrevendo na busca de uma linguagem que recupera sua relação original de homem com a palavra: “Na poesia de Manoel de Barros a palavra retorna à fonte original para recuperar a linguagem perdida” (CAMARGO, 1996, p. 240).

Clarice, Rodrigo e Manoel são casos que expressam um aspecto importante: eles revelam como é através da escrita, especificamente, que eles se descobrem, se expressam, se comunicam, se reconhecem.

Pensando de modo mais abrangente, mesmo que a apropriação da escrita não faça de nós escritores, será que ela pode nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nossos próprios textos, a sermos mais autores de nossas vidas? Ou, ainda, estamos tendo (e possibilitando) oportunidades de sujeitos descobrindo seus alcances? Será que não existirão por aí “Clarices mortas” por não terem conhecido sua forma de “existir” (ou resistir)? Será que essa dimensão da escrita está contemplada em nossas ações, projetos e programas de formação de leitores? Se sim ou se não, por quais razões uma opção ou outra?

Perguntamo-nos se nesses índices de avaliação nacionais e internacionais, ou mesmo dentro das escolas e em projetos culturais, estamos considerando também essa dimensão da escrita? Esses poetas, talvez, aparecessem em níveis abaixo do esperado em uma avaliação, porque não falamos aqui somente de dominar a escrita em sua amplitude e complexidade, em sua função até o limite do exigido na sociedade; ao contrário, enfocamos a apropriação de uma linguagem e, como tal, aquela que nos permite ser e dizer.

Falamos aqui então de outra experiência com a escrita que é essencial, algo que nos constitui.

A apropriação da escrita, desse modo, pode se dar tanto em sua dimensão instrumental como essencial, pois a linguagem possui essa ambivalência. Reconhecer essas dimensões é considerar seus múltiplos alcances e, do mesmo modo, as negociações que farão os sujeitos entre essas dimensões na relação com seus diferentes suportes e contextos.

3.6 Entre uma prática singular e plural

Tomaremos como exemplo um filme que nos permite avançar na reflexão sobre a escrita difundida como instrumento de poder e discriminação: o documentário norte-americano e indiano *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco* (2012).

Em sequência de relatos, entrevistas e belas imagens, podemos assistir como estão propagadas e funcionando as escolas internacionais nas regiões rurais da Índia e da China. O documentário revela projetos educacionais que, no discurso, procuram ajudar crianças a “escapar para uma vida melhor”, mas, na prática, acabam por retirá-las de suas experiências culturais familiares, milenares, sem que isso possa ser integrado à sua inserção na cultura ocidental.

Carol Black (2013) mostra, de maneira constrangedora, os efeitos da “educação moderna”, marcada, entre outros aspectos, pela valorização da ação

individual (o individualismo), o pensamento analítico e impessoal, a informação, o conhecimento laico, o consumo em oposição aos modos de viver, valores e conhecimentos dos jovens de famílias provenientes de culturas indianas e chinesas tradicionais.

As crianças, enviadas à escola a partir dos 6 anos, passam a aprender a falar, ler e escrever em inglês, assim como a se preparar para “competir no mercado internacional” (ESCOLARIZANDO..., 2012)

Em Ladack, Índia, uma mulher relata:

A minha filha mais nova se mudou para a cidade para frequentar a escola. A mais velha também se foi com seu marido para levar seus filhos para a escola, em Leh. Eu fico aqui sozinha, para cuidar da casa... Regar as plantações, cuidar das vacas... Não é como era antes... Estão todos “educados” agora, então eles não ficam aqui. (ESCOLARIZANDO..., 2012)

Do mesmo modo, em outra fala, a senhora afirma:

Tradicionalmente nós criamos nossas crianças de acordo com os ensinamentos de Buda. Mas agora, com o “desenvolvimento”, todos mandam suas crianças para a escola e os antigos valores de bondade e compaixão estão começando a declinar... Agora, as pessoas aqui estão pensando: “Eu tenho que ser um médico ou um engenheiro” e as formas tradicionais de compaixão, bondade e ajuda mútua estão lentamente desaparecendo. (ESCOLARIZANDO..., 2012)

“Toda a ideia de aprendizagem foi transformada em “como eu posso ganhar mais dinheiro””, sintetiza também uma outra mulher indiana (ESCOLARIZANDO..., 2012).

O rompimento com a memória torna-se exigência: “A professora não nos deixa falar a nossa língua nativa. Quem é pego falando Ladakh é punido”, relata uma das crianças que frequenta uma escola inglesa, também na Índia (ESCOLARIZANDO..., 2012). No mesmo sentido, o documentário revela como, de fato, essas crianças estão saindo das escolas para disputar empregos secundários na economia capitalista.

A educação não te ensina nada sobre sua ecologia local, cultura local, economia local ou sua habilidade de ser produtivo; ela te ensina basicamente a ser um semianalfabeto em um sistema ao qual você não tem acesso porque não pertence a ele, porque não pertence à classe certa, aos privilégios definidos... É como o ditado hindu, que diz: “É o cachorro do lavadeiro, que não pertence nem ao lugar onde a lavação é feita e nem à sua casa”. São pessoas excluídas, caindo pelas rachaduras de mundo excludente. (ESCOLARIZANDO..., 2012)

O filme, com duração de uma hora, é repleto de relatos perturbadores que questionam definições ocidentais de riqueza e pobreza, assim como de conhecimento e ignorância, desmascarando certas instituições – principalmente a escola –, revelando, assim, seu papel como propagadoras de um projeto colonialista de destruição dos conhecimentos tradicionais e do rompimento da transmissão de saberes milenares entre pais, filhos, famílias e comunidades.

A “educação ocidental”, segundo a abordagem presente no documentário, é responsável por uma “monocultura humana” ao redor do mundo que vem destruindo a diversidade de culturas, assim como de indivíduos únicos.

No final, o documentário apresenta um chamado por um “diálogo profundo” entre as culturas, sugerindo que temos “tanto a aprender quanto a ensinar” na relação com as sociedades ancestrais e outras, as quais “podem ser portadoras de conhecimentos vitais para nossa própria sobrevivência no próximo milênio”: “Chegar dizendo: ‘ei, eu tenho algumas habilidades que vocês não têm e que talvez possam ser úteis’ é muito diferente de ‘seus caminhos não são mais aceitáveis, sigam os nossos’”, esclarece o antropólogo entrevistado no documentário (ESCOLARIZANDO..., 2012).

Através de nossa ‘miopia cultural’ achamos que educamos nossas crianças, enviamos nossas crianças para a escola... Nós temos uma forma de ‘enculturar’ as crianças em nossa sociedade [...] e os povos que não seguem aqueles mesmos padrões de educação, de alguma forma, não educam seus filhos... Com certeza, isso é um absurdo. (ESCOLARIZANDO..., 2012)

“Gerações à frente, olharemos para trás e diremos: 'Como pudemos fazer esse tipo de coisa com as pessoas?’, questiona-se outro especialista (ESCOLARIZANDO..., 2012).

Mesmo em se tratando do fenômeno da educação ocidental de forma mais ampla, e especialmente sobre o papel da escola, o documentário nos parece relevante em nossa tese por examinar dois pressupostos fundamentais: o da superioridade cultural inculcada em nossa cultura ocidental, e especialmente em se tratando da cultura escrita, e o da exigência de adaptação à realidade incontestável da supremacia da escrita, tal como a necessitamos hoje.

Como afirma Rodrigues (1994, p. 5):

Seria um erro pensar que a evolução técnica tem de seguir necessariamente numa sociedade concreta a mesma orientação e o mesmo sentido que observamos noutras sociedades. Este erro era muito frequente em pensadores do século XIX, numa época em que se pensava que a evolução tecnológica que tinha ocorrido na Europa deveria dar-se igualmente da mesma maneira noutros continentes. O fundamento deste erro é uma visão determinista das sociedades e da cultura, segundo a qual a invenção e o desenvolvimento técnicos resultariam de uma evolução necessária, naturalmente determinada. Esta visão determinista esquece que a cultura não é regida por leis naturais e obrigatórias, mas por processos que fazem intervir escolhas e projectos culturalmente concebidos. Enquanto dimensão cultural, a evolução técnica depende muitas vezes do acaso das descobertas e da livre deliberação dos inventores.

No Brasil, a antropóloga Maria Manuela Ligeti Carneiro da Cunha, professora emérita do Departamento de Antropologia da Universidade de Chicago e professora aposentada da Universidade de São Paulo, ao participar da abertura da Reunião Regional da América Latina e Caribe da *Plataforma Intergovernamental sobre Biodiversidade e Serviços e Serviços de Ecossistemas*, afirmou que na região do alto e do médio Rio Negro, no Amazonas, existem mais de cem variedades de mandioca, cultivadas há gerações por mulheres das comunidades indígenas, que costumam fazer e compartilhar experiências de plantio, chegando a experimentar dezenas de variedades em seus pequenos roçados ao mesmo tempo.

A partir da constatação de que essas práticas culturais geram uma diversidade de grande importância para a segurança alimentar, elaborou-se um

projeto-piloto⁴² de colaboração entre a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e as organizações indígenas do médio e alto Rio Negro.

A iniciativa, coordenada por Carneiro da Cunha (2013), é “[...] um bom exemplo de como é possível a colaboração entre a ciência e os conhecimentos tradicionais e locais, capazes de dar grandes contribuições para a conservação da diversidade genética de plantas – um problema extremamente importante”.

A antropóloga ressalta que, diferentemente do que costuma se entender, os conhecimentos tradicionais não são um “tesouro” e são apenas “dados” que devem ser armazenados e disponibilizados para uso quando se desejar: “[...] a sabedoria tradicional é um processo vivo e em andamento, composto por formas de conhecer a natureza, além de métodos, modelos e ‘protocolos de pesquisa’ que continuamente geram novos conhecimentos”. (CUNHA, 2013).

As denúncias reunidas no documentário, a compreensão de cultura(s) defendida pela antropóloga, assim como esse projeto que pretende viabilizar um “diálogo profundo” entre diferentes saberes para a construção de novos conhecimentos, são pontos que gostaríamos de destacar para retomarmos nossa questão inicial sobre os processos que envolvem a apropriação da cultura escrita.

Enquanto tratarmos os modos diferentes de ser, se inscrever e significar o mundo sob o ponto de vista “evolutivo”, criamos rupturas artificiais, mas muito concretas, que se manifestam nos sujeitos. Estes passam a ter que fazer falsas opções entre o que seria o progresso e sua memória, sem considerar, entretanto, justamente suas especificidades, complementaridades, contribuições recíprocas (OLSON; TORRENCE, 1995).

Dentro da perspectiva entrecultural, estamos compreendendo a diferença sem estabelecer hierarquias ou seguir os binarismos fixos da alteridade. Olhar para o outro – suas escolhas, práticas e conhecimentos – como algo misterioso e possível. Como falar, estar com o outro sem asfixiá-lo ou inscrevê-lo nos discursos fechados

⁴² O projeto integrará uma iniciativa criada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o objetivo de chegar a um programa que estimule a colaboração entre cientistas e detentores de conhecimentos tradicionais e locais. Mais informações em <<http://agencia.fapesp.br/17584>>. Acesso em 10 de dezembro de 2013.

da lógica etnocêntrica, na qual o outro é sempre o “não ser”, o “não branco”, o “não leitor”? Como falar do outro enquanto outro, sem ter a pretensão de absorvê-lo ou assimilá-lo? Dito de outra forma, como estabelecer contatos culturais dentro de um horizonte entrecultural?

Com Bhabha (2001) passamos a refletir sobre as identidades culturais enquanto processos permanentes de negociação. Entendê-las dessa forma ajuda-nos a desmembrá-las da rigidez suposta da (ou imposta pela) polaridade nós/outros, contraída ao longo da modernidade.

A partir das colocações de Bhabha (2001) percebemos que, ao supormos a impossibilidade de pensar as identidades culturais como híbridas e cambiantes através de teorias eurocêntricas, estamos cometendo no mínimo dois equívocos. Em primeiro lugar, estamos tomando a cultura europeia como pura e cristalizada como se esta não tivesse sido o resultado dos constantes contatos culturais. Ainda que esses contatos tenham se dado a partir de uma lógica monocultural, houve inúmeros hibridismos.

Para Bhabha (2001, p.164), que fundamenta seus estudos no embate entre colonizadores e colonizados, o hibridismo cultural é um processo “agonístico” e “antagonístico, resultante do conflito e da tensão da diferenciação cultural”. O hibridismo de que trata o autor funciona como uma ameaça à autoridade colonial. Resulta da contestação do discurso hegemônico dominante no qual a autoridade do colonizador é subvertida através da ironia do colonizado, que exige que suas diferenças culturais sejam observadas, produzindo assim, um discurso híbrido.

Reconhecer o hibridismo faz com que “[...] outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento” (BHABHA, 2001, p. 165), mas, segundo o autor, o hibridismo ainda parece operar binarismos (centro/periferia, opressor/oprimido, bom/mau...), o que seria o segundo equívoco, criando um contramito, com as mesmas características que se pretende criticar (BACKES, s/d., p. 3).

A superação dos binarismos possibilita a compreensão de novas identidades, novas posições de sujeitos, que não sejam nem um, nem outro, nem “isso” ou

“aquilo”, como já provocava a poeta Cecília Meireles. Simplesmente o outro, indefinível, incompreensível, em transformação.

Para Stuart Hall (2003) tendo observado em seus estudos a experiência da diáspora vivenciada por Caribenhos que imigraram para a Grã-Bretanha, a hibridização acontece no processo de tradução cultural⁴³ que os indivíduos vivenciam para se adaptarem às matrizes culturais diferentes da sua de origem. Stuart Hall propõe que:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade. (HALL, 2003, p. 74)

Nesse contexto de análise, o hibridismo não é um processo que traz ao sujeito a sensação de completude ao conciliar duas ou mais culturas; ao contrário, seria a percepção de que sua identidade está sempre sendo reformulada, ressignificada e reconstruída, em jogo constante de assimilação e diferenciação com o “outro”, permanecendo a indecisão e oscilação sobre qual matriz cultural mais o “representa”.

Não é, portanto, uma questão de adaptação; é um processo através do qual se demanda dos sujeitos uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, negociando com a “diferença do outro” e revelando a insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação (BHABHA, 1997 apud HALL, 2003, p. 75).

Segundo Bhabha (2001), falar em negociação de identidades reforça o caráter ambíguo, contraditório, antagônico, contingente das identidades sem pretensão de superá-las: “Com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a

43 Stuart Hall (2000, p. 88 e 89) define como tradução cultural o processo de negociação entre novas e antigas matrizes culturais, vivenciado por pessoas que saíram de sua terra natal. Elas têm diante de si uma cultura que não as assimila e, ao mesmo tempo, elas não perdem completamente suas identidades originárias e nesse confronto dialogam constantemente com as duas realidades.

estrutura de interação que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência” (BHABHA, 2001, p. 52).

Ainda segundo Bhabha (2001), pensar as identidades fora das construções teóricas binárias do racionalismo iluminista só tem sentido se isso implicar concomitantemente um processo concreto e simbólico de aquisição de poder dos grupos minoritários, daqueles “sem história”, que a história registra. Para que seja possível essa aquisição de poder dos grupos subalternos precisamos pensar as redes de poder na sua complexidade. Fugirmos das formas simplistas e binárias (dominante/dominados), em que existe de um lado só algo que deve ser combatido, transformado e, do outro, algo a ser transmitido, celebrado.

Isso implica uma rearticulação de elementos numa perspectiva em que não há a centralidade de uma ou outra modalidade cultural, mas sim experiências de interstícios entre sujeitos, textos e contextos que, em relação, se questionam, contestam, desafiam, se apropriam uns dos outros. É uma negociação em que não há vencidos nem vencedores, mas “fertilização recíproca” (BACKES, s/d.)

Também não se trata do que Bhabha (2001) denomina de “panaceia humanista” na qual acreditaríamos que acima das inúmeras culturas individuais todos fazemos parte da grande cultura: a cultura da humanidade. Esse conceito, além de ser tão extenso que acaba não significando nada, mantém de certa forma uma ideia universal e acaba por, novamente, legitimar hierarquias de toda ordem, pois se todos pertencemos à grande cultura, qual é o lugar que cada uma ocupa ou deve ocupar? Do mesmo modo, ao supormos que somos capazes de nos colocar no lugar desse outro (tão humano quanto nós), somos capazes de nos tornar um deles, de pensar e prever o que querem, gostam e precisam. Tarefa impossível, pois, como aponta, não conseguimos nunca nos descolar totalmente das nossas identidades. O que conseguimos é pensar a cultura do outro a partir da negociação, a partir de entretempos e entrelugares, interstícios e fendas culturais, o “terceiro espaço” (BHABHA, 2001) que confere aos sujeitos sentidos nunca totalmente definidos e tão pouco transparentes.

Esse terceiro espaço, o espaço entre o nós e os outros, que não é nem nosso nem dos outros, pode ser um espaço instigante para cultivarmos o “entre”, o espaço privilegiado onde se dão as negociações. Pode ser o espaço de possibilidade para a articulação da diferença cultural. Um espaço gerador de conflitos que favorece o diálogo, onde se negocia com vista a garantir as conexões significativas sem que o encontro com o outro vise à superação da “diferença” enquanto retorno ao mesmo, a uma imagem de si mesmo.

A questão central neste momento é, pois, compreender o que representamos como conflito, pois concebendo-o prematura e abstratamente como algo perigoso e ruim, ao procurar escondê-lo ou evitá-lo, estamos empobrecendo ou impossibilitando negociações nem sempre fáceis, mas próprias aos processos de significação.

3.7 A apropriação cultural e conflito

A apropriação cultural se dá no “mundo”, no espaço público e este é o “lugar” das diferenças (ARENDETT, 1999), marcado, naturalmente, por tensões de vários tipos. O conflito emerge e é parte constitutiva da exposição de opiniões, de ações ou intenções que, queiramos ou não, tornam-se, em algum ponto, incompatíveis. No caso específico da cultura escrita, evidenciam-se conflitos, por exemplo, entre os valores urbanos *versus* os modos de vida no campo, práticas de oralidade *versus* práticas da escrita, informação *versus* sabedoria, modernidade *versus* memória etc. Quais os conflitos presentes em projetos de leitura em diferentes contextos? Quais as tensões?

Note-se, entretanto, que quando falamos de conflito estamos distinguindo-o de violência – esta seria, talvez, a pior resposta ao conflito. O conflito é, muito antes, a explicitação de posições que se verificam divergentes. Justamente por isso, pode ser gerador de novas e diferentes relações sociais, evitando-se, por exemplo, a ruptura da negociação, situação que levaria à violência (BOUBON; BOURRICAUD, 2007).

O conflito é, dessa forma, o exercício de ser e de estar da e na diversidade. Assim reconhecido, vemos como ele é criador de um dos fios que liga e sustenta o tecido da sociedade.

Essa noção, defendida por sociólogos como o alemão Simmel (1977), no começo do século XX, já rompia com a concepção essencialmente negativa do conflito para dar a ele sua dimensão criadora e mobilizadora de relações: o conflito, constituído e administrado em um espaço social, permite às partes (mesmo que ásperas e díspares) se encontrarem em um ato de reconhecimento do outro. A sociedade, para Simmel, existe como resultado de categorias de ações recíprocas, que comportam o conflito assim como também, por exemplo, o sentimento de gratidão (COHN, 1998) e que são, ao mesmo tempo, constituidoras e constituintes da trama das relações sociais. O conflito adquiriria, assim, um significado funcional, pois permite e possibilita relações, dando vida à convivência da e na coletividade, a qual, de outra forma, estaria condenada à segregação ou às “reações ao intolerável”.

O sociólogo distingue o conceito de conflito do de experiências como a exclusão e a indiferença, estas, sim, desagregadoras de ações recíprocas e que podem dar origem à ausência de sociabilidades, ao confinamento e à violência.

É também nesse viés político que Paulo Freire, de forma contundente, resume a importância do conflito quando fala daquilo que “une anúncio e denúncia.” Na mesma linha, Gadotti, Freire e Guimarães (1995) defendem a “pedagogia do conflito”, valorizando a dimensão dialógica que essa experiência contempla, sem deixar de dar importância aos enfrentamentos, às contradições e às divergências nos quais os processos de ensino e aprendizagem estão implicados.

Gadotti, Freire e Guimarães (1995) e Freire diferenciam conflito de “acobertamento” e, também, do antagonismo. Nesses dois casos, inexistem interação e diálogo. Tanto para Freire como para Gadotti e Simmel, o conflito é um dos princípios e pilares da experiência humana e da democracia.

É possível notar que, ao ser comumente associado a aspectos negativos (“polícia entra em conflito com manifestantes”, “adolescente em conflito com a lei”

etc.), este talvez esteja se fazendo passar por experiências que, se o envolvem, não podem ser confundidas com ele – tais como briga, impasse, guerra etc.

Vejamos como há mais de 2000 anos, o general e estrategista chinês Sun Tzu (544-496 a.C.) já colocava a questão: “O conflito é luz e sombra, perigo e oportunidade, estabilidade e mudança, fortaleza e debilidade. O impulso para avançar e o obstáculo que se opõe a todos os conflitos contêm a semente da criação e da desconstrução” (TZU, 2009).

Entendendo o conflito como esse “não ignorar das divergências”, fica ainda mais fácil reconhecê-lo na experiência psicológica, cognitiva e também cultural, em que o “embate” toma lugar, por exemplo, quando diferentes opções, valores, informações e conhecimentos disputam posições.

Não é somente a questão de “respeitar a diferença”, mas sim de dar atenção ao que é próprio de cada um e, ao mesmo tempo, aos processos dinâmicos que colocam os sujeitos e as culturas em relação e em conflito/construção, considerando a passagem de uma ordem cultural outorgada a outra negociada.

Tal como veremos, a negociação cultural revela uma dimensão operatória capaz de lidar com situações concretas e simbólicas de conflito, ao mesmo tempo que, em sua dimensão conceitual, como um valor, parece apontar caminhos promissores para uma sociedade múltipla, diversificada, “polifônica” (BAKHTIN, 2008).

As mediações culturais podem atuar justamente para promover essas integrações que possibilitarão aos (não) leitores realizarem negociações culturais, momento em que os sujeitos, na relação com diferentes modalidades culturais, incluindo a cultura escrita, vão descobrindo a si próprio, assim como descobrindo o outro e as diferentes maneiras de comunicação, expressão e existência na sociedade atual.

Retomando, pois, a problemática dos paradigmas histórico-culturais, podemos concluir que o da apropriação cultural alinha-se com novos modos de ser, de compreender e de atuar na cultura, em suas dinâmicas e processos, constituindo-se em referência que articula as dimensões procedimentais da mediação cultural a formulações e demandas históricas que privilegiam o protagonismo e a criação

cultural. Nesse sentido, é possível pensar que, assim como os demais, podemos vislumbrar possibilidades de objetivação de tal paradigma, a partir da redefinição teórica e prática de processos de mediação cultural, tomados como ato afirmativo de negociação de diferenças, por sujeitos diferentes, mas compreendidos como cidadãos criadores de cultura e, portanto, de vínculos sempre renovados e renováveis com o outro e o mundo.

Dadas tais questões, somos conduzidos, assim, a explicitar na seção a seguir o que compreendemos como negociação cultural, já que tal formulação é chave aos objetivos desta tese.

4. Negociação cultural

A negociação é um campo de uma imensa riqueza, capaz de exercer verdadeiro fascínio, pois é um paradoxo em si ao combinar cooperação e luta

Guy Oliver Faure

O termo “negociação” aparece em textos dos mais diferentes autores, especialmente entre aqueles mais contemporâneos e que se dedicam aos estudos culturais, tais como Edgar Morin (2002), Stuart Hall (1999), Zygmunt Bauman (1999; 2001), Michèle Petit (2008), para citar nossas principais referências. Na maioria dos autores estudados, o vocábulo remete, quase sempre, à experiência dos contatos culturais que, na diferença, procuram, contudo, soluções de convivência.

Como vimos na seção 2, o conflito é uma abertura para que *diversidades* possam se expressar e estar em relação, evitando-se assim a indiferença ou a violência. Seguindo tal compreensão, procuraremos, então, compreender o significado dado ao termo negociação na literatura que dele se ocupa ou utiliza, procurando relacioná-lo às questões culturais que nos movem.

Desse modo, minha experiência como pesquisadora e mediadora de leitura me levou a compreender a apropriação da cultura escrita como ato e gesto de conflito, sendo a negociação a estratégia e o valor que orienta esse processo, implicando simultânea e dinamicamente relações de cooperação e luta entre leitor, texto e contexto. Vou, portanto, perseguir e explorar essa direção, realizando agora a sistematização e análise de referências sobre o conceito de negociação cultural, procurando, com isso, auxiliar na construção dessa compreensão, a meu ver, capaz de orientar reflexões e ações envolvendo mediações culturais voltadas ao protagonismo cultural na contemporaneidade.

No primeiro momento, discutiremos o termo, depois o conceito, os fundamentos e as abordagens do que poderia ser nomeado, mesmo que provisoriamente, de “teoria da negociação”. Em um segundo momento, abordaremos o conceito especificamente no campo da cultura, discutindo as características desse

tipo de negociação, a fim de poder aplicá-la às situações que envolvem a cultura escrita.

4.1 O termo

Derivada de “*negotium*” [neg-otium], o “não ócio”, negociação apresenta sempre uma dimensão de ação, movimento, atividade. No dicionário (FERREIRA, 1987) o termo é definido como: 1. Ato ou efeito de negociar. 2. Contrato, ajuste. 3. Discussão de um assunto de interesse comum entre agentes autorizados. 4. Negócio.

Na sua primeira acepção, o termo é frequentemente associado a transações comerciais de compra e venda de produtos. Daí ser tido por muitos como sinônimo da barganha, da “pechincha”; negocia-se com o vendedor o preço do eletrodoméstico, negocia-se como jeito de tirar alguma vantagem para si da relação. O termo possui também um sentido na área jurídica (“contrato, ajuste”), referindo-se à busca de acordos, pressupondo que as partes estejam correspondidas em interesses ou responsabilidades. Casais em separação negociam seus bens; funcionário e patrão, o melhor período para as férias e assim por diante.

Mas, se a primeira imagem envolve negócios comerciais e acordos, contratos, entre outros assuntos empresariais e jurídicos, podemos associar negociação, também, a outras práticas cotidianas: negocia-se em casa o programa de televisão que será visto na TV, o horário dos filhos irem para cama, a melhor noite para um jantar com amigos e muitas outros aspectos da vida cotidiana. A negociação é, portanto, um termo amplo e seu uso refere-se a diferentes situações da vida em sociedade.

Edgar Morin, ao falar sobre a teoria da complexidade, afirma que procura evidenciar “[...] o trabalho de um pensamento que sabe que nunca poderá fugir da negociação com a incerteza, que é um ingrediente da complexidade”. (MORIN, 2002, p. 163). E completa: “Acredito que seja preciso *negociar* com a incerteza e não submergir por ela” (MORIN, 2002, p. 163. grifo nosso).

O pesquisador utiliza a negociação como ação (o trabalho) do pensamento no sentido de “considerar”, “interagir”, com a incerteza, em oposição à

falta de escolha, à “submersão”. Vemos aqui como não se negocia apenas objetos ou propriedades, mas também ideias.

Em sentido semelhante parece usar o sociólogo Bauman (1999, p. 8), quando se refere ao termo para expor a condição das minorias (os “locais”) em um mundo globalizado:

Todos nós estamos, a contragosto, por desígnio ou à revelia, em movimento. Estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis: a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança. E, no entanto, os efeitos dessa nova condição são radicalmente desiguais. Alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente globais; alguns se fixam na sua localidade – transe que não é nem agradável nem suportável em um mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida. [...]. Os desconfortos da existência localizada compõem-se do fato de que, com os espaços públicos removidos para além do alcance da vida localizada, as localidades estão perdendo a capacidade de gerar a *negociar* sentidos e se tornam cada vez mais dependentes de ações que dão e interpretam sentidos, ações que elas não controlam – chega dos sonhos e consolos comunitaristas dos intelectuais globalizados.

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie⁴⁴ reafirma essa utilização quando problematiza algumas das consequências dos processos de colonização no continente africano: “[...] a grande tragédia do mundo pós-colonial não é não ter dado à maior parte a chance de dizer se queria ou não esse novo mundo; a grande tragédia é que a maioria não recebeu as ferramentas para negociar nesse novo mundo” (ADICHIE, 2008).

Chimamanda e Bauman parecem usar o termo como sinônimo de “enfrentar” ou “disputar” com o outro seus próprios interesses. E a escritora fala em “ferramentas para negociar”, apontando também uma dimensão operacional do ato.

Stuart Hall (1999, p. 87), debruçado sobre a problemática da construção da identidade na pós-modernidade, chama-nos a atenção para o fato de que, em toda parte, “estão emergindo identidades culturais que não são fixas”, mas, pelo contrário, “estão suspensas, em transição, entre diferentes posições”; essas identidades “retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais”; além disso, elas “são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que

⁴⁴ Conhecida no Brasil principalmente a partir da divulgação de seu depoimento sobre “Os perigos da história única”.

são cada vez mais comuns num mundo globalizado”. Dessa forma, se isso pode levar a pensar na identidade como destinada a retornar a suas “raízes” ou a desaparecer através da assimilação e da homogeneização, Hall aponta outro caminho: “negociar com as culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades”. Para o autor, as pessoas “devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas” (HALL, 1999, p. 88-89).

A antropóloga Michèle Petit, por sua vez, ao falar sobre jovens provenientes de famílias não leitoras, mas entre os quais a leitura vai adquirindo um sentido significativo, coloca a negociação em oposição à ruptura: “A diferenciação de seus ambientes de origem, quando ocorreu, quase nunca assumiu a forma de uma ruptura [...] Quase sempre, ao contrário, esses jovens se empenharam em negociar esta evolução, esta mudança, sem causar muito dano” (PETIT, 2008, p. 87).

Em outro momento, Petit (2008) também afirma: “Ler, no campo, pressupõe muitas vezes transgredir esses interditos, seja negociando com eles, seja usando de astúcia, frente a valores que, durante séculos, deram sentido à vida [...]” (PETIT, 2008, p. 107).

Nesse caso, a antropóloga diferencia negociar de “usar a astúcia para transgredir”, sentido que parece afastar a negociação daquele de “barganha”.

Sem especificar o que entendem exatamente por negociação, Edgar Morin, Zygmunt Bauman, Stuart Hall e as escritoras Michèle Petit e Chimamanda Adichie, fazem o que encontramos em muitos outros textos e autores de diversas áreas, científicas ou não: utilizar o termo “negociação” baseado no senso comum, em que negociar aparece como sinônimo recorrente de verbos de sentidos muitas vezes próximos, mas também variados, como “dialogar”, “considerar”, “pechinchar”, “ouvir o outro lado”, “disputar”, “conciliar”, “conversar”.

O uso corrente do termo, se, por um lado, revela sua abrangência, por outro, sua polissemia é um dos pontos que, a nosso ver, afeta a possibilidade de reconhecermos o que de novo e específico traz a negociação como conceito teórico e operatório aplicado à cultura, fundamental (esta é nossa tese), nos processos de mediação e apropriação da cultura escrita.

4.2 A negociação: uma estratégia

A literatura, ao tratar do conceito de negociação, apresenta também variações quanto às suas definições, da mesma forma que convergências, que necessitam ser aqui explicitadas. Assim, um primeiro aspecto refere-se à negociação como um modo de se relacionar com o outro em uma situação de conflito⁴⁵. Esses conflitos, tal como vimos, podem ser de diferentes naturezas; de opiniões, a territórios e a mercadorias.

Mas negociação é mais do que isso, pois, em uma situação de desacordo, pode-se optar não por ela, mas pela ruptura ou mesmo pela guerra. Esses são dois modos de se relacionar com o conflito e que vão em direção contrária ao da negociação. A negociação contempla, além de um modo de se relacionar, a busca por um diálogo (mesmo se árduo) na situação de divergência, ou seja, existe a consideração do outro enquanto possibilidade de troca e mudanças (dele e do “si mesmo”). Não é, portanto, ruptura, nem imposição pela força, como no caso da guerra, mas possibilidade jogada no âmbito de disputas que se valem da capacidade humana de simbolizar e de expressar-se por meio da linguagem.

Se a negociação é a busca pelo diálogo na diferença, ou seja, em situações de divergência, ela implica necessariamente um movimento. Segundo, Steele, Murphy e Russil (1989, p. 42): negociação “[...] é o processo pelo qual as partes se movem de suas posições iniciais divergentes na procura de um ponto no qual o acordo pode ser obtido”.

Apesar de apontar um elemento essencial da negociação, o dinamismo, essa definição ainda parece insuficiente, pois seu caráter instrumental faz com que o movimento de busca pelo acordo se dê porque existe um conflito de interesse, ou seja, o objetivo-fim da negociação não é o diálogo em si (como condição de vida social compartilhada), mas a tentativa de, por meio do diálogo, alcançar um objetivo, um “produto”.

Essa abordagem, em certa medida, diferencia a negociação do sentido mais amplo de “dialogar”, “conversar”, “ouvir o outro lado”, ou seja, como “processo”,

⁴⁵ Conflito, nesta tese, tal como anteriormente explicitado, refere-se à explicitação de posições que se verificam divergentes.

atividade intrínseca ao viver em sociedade. Nesses termos, toma a negociação como instrumento, meio para fins situados além deles mesmos, abordagem contemplada em grande parte da bibliografia especializada especialmente nas áreas administrativas e empresariais.

Assim, “[...] saber negociar é uma habilidade essencial para o empreendedor que quer ver o seu negócio ir para frente. [...] Seja com clientes, com fornecedores ou com colaboradores, a negociação é uma ferramenta estratégica de gerenciamento empresarial”, afirma o site do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas).

Segundo Fisher, Ury e Patton (1994, p. 34), “a negociação é um meio básico de conseguir o que se quer de outrem. É uma comunicação bidirecional concebida para chegar a um acordo, quando você e o outro lado têm alguns interesses comuns e outros opostos”.

Essa abordagem estratégica da negociação encontra ecos nas ciências humanas, em que o termo aparece definido no *Dicionário de Ciências Sociais* como segue: “[...] discussões entre representantes de dois ou mais Estados soberanos visando a resolver divergências entre eles ou concluir um acordo sobre questões de interesse mútuo”. (MIRANDA NETTO, 1987, p.64).

Aqui, reforça-se a ideia de movimento, de diálogo (discussões) visando a busca por fins específicos: a negociação é discussão a serviço da resolução de divergência ou da conclusão de um acordo de interesse mútuo, situado além do diálogo acerca de diferenças.

Não se pode deixar de observar, contudo, que essa definição da ciência política parece introduzir um elemento de interesse: o objetivo da negociação é resolver divergência ou concluir um acordo de “interesse mútuo”. Até aqui, a negociação aparecia como uma relação baseada no diálogo, mas com cada parte ocupando-se do seu objetivo; o interesse mútuo ainda não havia “entrado na conversa”.

O interesse mútuo é o “campo de acordo” no cenário da discórdia. Se a negociação é combate – discussão – por interesses particulares, é, ao mesmo tempo, a revelação da relação social que a torna necessária.

Esse aspecto não parece irrelevante quando, no mesmo dicionário, negociação é apresentada como sinônimo de “diplomacia”: diplomacia é “[...] o exercício de relações entre Estados [...]. Há um consenso geral quanto a outro sentido de diplomacia – compreendido na estrutura de uma acepção mais ampla – i.e., que diplomacia é sinônimo de negociação” (MIRANDA NETTO, 1987).

Tal como esse exercício das relações, podemos observar um enfoque distinto que enfatiza a relação recíproca na negociação, ou seja, o aspecto relacional e não simplesmente operacional e estratégico da negociação.

Por sua vez, notemos que essa reciprocidade pode ser tanto uma contingência que deu origem à necessidade de negociar ou, ao contrário, é ela própria o que motiva a opção pela negociação. Vejamos os exemplos:

Ao procurar um sapato para comprar, encontro o modelo que agrada, mas o preço está acima do que posso ou acho que devo pagar. Começo a negociar com o vendedor. Como não me preocupo se terei que voltar à loja novamente, ou sei que encontrarei esse mesmo produto em outro lugar (e, do outro lado, aquele vendedor não depende de comissão de venda e/ou a loja está cheia de outros clientes), a negociação se dará como o exercício em que cada um “puxará a sardinha para o seu lado”, sem se preocupar com os interesses do outro, em tentar “agradá-lo”; a negociação, que colocou as duas partes em contato, tem interesses imediatos e terá sido bem concluída se “eu venci”. A relação recíproca, nesse caso, podemos pensar, assemelha-se a uma disputa. A questão não é relacionar-se e ou continuar relacionando-se, mas superar, ultrapassar, vencer o outro.

Em exemplo contrário, o funcionário quer tirar férias e vai negociar com seu supervisor. Ao menos teoricamente deseja tirar férias, mas não perder o emprego (ou, ainda, não prejudicar sua equipe nem a empresa, assim como, do outro lado, a empresa considera as demandas do trabalho, mas não deseja perder o funcionário). A negociação é a estratégia escolhida justamente para que se contemplem satisfatoriamente as partes. Aqui, a negociação terá sido um “sucesso” se alcançarem uma data em que o funcionário poderá viajar tranquilo, enquanto seus colegas e a própria empresa estarão também satisfeitos, garantindo o

relacionamento entre as partes como saldo que vai além dos resultados sobre sair ou não sair de férias.

No caso da compra e venda do sapato, a negociação é a estratégia escolhida para “ter que lidar” com a situação de interdependência (que logo em seguida será desfeita); no segundo caso, opta-se pela negociação porque ela possibilita, além de alcançar o objetivo de sair de férias, também manter relações mais duradouras.

Esses exemplos nos ajudam a compreender ainda melhor o que está implicado: no primeiro exemplo, o “interesse comum” – preço do sapato – é um campo limitado, e a negociação se instaura como um jogo no qual as partes são adversárias na disputa pela “mesma fatia do bolo”, pois, na compra e venda, o que o consumidor economiza de um lado necessariamente o vendedor reduz de seus lucros do outro. Essa abordagem, denominada de “distributivas” (MARTINELLI, ALMEIDA, 1998), “negociações de soma zero” ou “ganha-perde”, (ZARTMAN, BERMAN, 1982; RAIFFA, 1982; MARTINELLI, 2002), obedece a um paradigma dualista e binário: o que se “ganha” de um lado obrigatoriamente está se “perdendo” do outro – e por isso a soma final da negociação é “zero”.

Tais concepções restritas da negociação vigoraram por bastante tempo na bibliografia (MARTINELLI, 2002). Entretanto, passaram a ser questionadas por autores que criticavam a ênfase no aspecto competitivo e imediatista da negociação, gerando, em muitos casos, resultados que inviabilizavam negociações posteriores.

4.3 A negociação como uma estratégia para o “ganha-ganha”

A Escola de Administração e Direito de Harvard, com o Programa de Negociação (PON) ⁴⁶, consórcio com o Instituto de Tecnologia de Massachusetts e da Universidade de Tufts, fez ampliar enormemente o interesse e os estudos sobre a área, inicialmente no campo da administração e do direito, mas depois, como veremos, em diferentes áreas do conhecimento, com diferentes pesquisadores.

⁴⁶ Centro de pesquisa interdisciplinar dedicado a desenvolver a teoria e a prática de negociação e resolução de conflitos em uma variedade de locais públicos e privados. A missão da PON inclui “nutrir a próxima geração de professores e estudiosos de negociação, ajudando os alunos a se tornar negociadores mais eficazes e proporcionar um fórum para a discussão de ideias. Mais informações em: <<http://www.pon.harvard.edu>>. Acesso em 10 de dezembro de 2013.

Teóricos daquela escola⁴⁷ evidenciaram que, quando uma das partes sai em desvantagem de uma negociação, a repercussão disso pode, com efeito multiplicador, provocar danos muito maiores ao negócio, às pessoas, ao país ou às regiões envolvidas, prejudicando acordos em futuras negociações ou mesmo fora delas⁴⁸.

A escola enfatizou na negociação uma estratégia de compor um relacionamento mais duradouro, mediante a colaboração entre partes, que, se apresentam interesses divergentes, possuem algo em comum, evidenciado pela relação que os colocou em contato.

Para esses estudiosos:

Negociação é o processo de discussão entre dois ou mais disputantes que procuram encontrar uma solução para um problema comum, aquele que atenda às suas necessidades e interesses de forma aceitável. Aprender a ser um negociador hábil pode ajudá-lo a fazer negócios, resolver problemas, gerenciar conflitos e preservar relacionamentos. (NEGOTIATION Skills, s/d.)

Vemos como essa visão da “escola de Harvard” não deixa de considerar o aspecto da disputa, mas limita as necessidades e interesses à sua forma “aceitável”, o que, em outros termos, significa “preservar relacionamentos”.

Em *Como Conduzir uma Negociação*, Fisher, Ury e Patton (1991) apresentam o princípio e o modo de operar do que batizaram de a “negociação de princípios”, ou “negociação de méritos”. Nessa abordagem, a negociação assemelha-se a um jogo, que precisa possuir estratégias para que se alcance o objetivo final. Tais estratégias são: a) separar as pessoas dos problemas; b) concentrar-se nos interesses e não nas posições; c) criar opções de mútuos ganhos; d) insistir em critérios objetivos (e não subjetivos); e) desenvolver alternativas para se chegar a um acordo.

⁴⁷ Entre os fundadores e atuais diretores do Projeto de Negociação de Harvard, encontram-se alguns dos expoentes da teoria da negociação, autores de trabalhos de destaque na área e que serviram como base para outros trabalhos, principalmente no Brasil (William Ury, Roger Fischer e James Sebenius). Esses nomes popularizaram o que se tornou conhecido como a teoria da negociação baseada no “ganha-ganha”.

⁴⁸ Desde a fundação da PON, em 1980, a pesquisa do corpo docente tem se focado na formação da negociação e de negociadores como um campo de investigação acadêmica interdisciplinar e aplicação no mundo real.

A estratégia de separar as pessoas dos problemas leva em consideração que as relações entre as pessoas, seus egos, suas emoções podem interferir na qualidade da comunicação entre os negociadores. Ao separar as pessoas dos problemas, busca-se tornar possível um acordo, independentemente de quaisquer diferenças substantivas.

A estratégia de concentrar-se nos interesses e não nas posições visa identificar os interesses envolvidos na situação-problema em vez de lidar com as posições. Estas, segundo os autores, representam as já estabelecidas, enquanto os interesses são as razões subjacentes que explicam as posições. “A negociação tem por objetivo satisfazer os seus interesses fundamentais. Muitas vezes, a posição negocial oculta o que a pessoa realmente quer” (FICHER; URY; PATTON, 1991, p. 31). Ao jogar com interesses, tem-se mais clareza sobre o que está em negociação, como podemos ver no exemplo a seguir: duas pessoas entram em uma negociação sobre quem vai ficar com a única laranja no cesto de frutas. Embora cada uma possa manter a posição de que ela deve obter a laranja (uma situação que, no limite da negociação, resultaria no ganho para um lado e perda para o outro), quando expresso em termos dos interesses, o problema não é irreconciliável: uma quer a polpa para fazer um suco e a outra tem necessidade da casca para dar sabor ao bolo. Como cada parte em negociação quer lutar “pela laranja”, acabaram ambas ficando “cegas” para perceber que os interesses que tinham eram complementares.

A estratégia de criar opções de mútuos ganhos, nas palavras dos autores:

[...] permite superar as dificuldades em encontrar ótimas soluções sob pressão. A sua capacidade de raciocínio fica limitada se tiver de tomar uma decisão na presença do adversário, e a criatividade desaparece se estiverem em jogo muitas coisas. O mesmo se passa quando se tenta encontrar a solução certa. Você pode evitar todas essas restrições se reservar um determinado tempo para enumerar uma série de soluções possíveis em prol dos interesses comuns que conciliem, com imaginação, os diferentes interesses. Temos aqui o terceiro ponto básico: antes de tentar fazer um acordo, crie opções para proveito mútuo. (FICHER; URY; PATTON, 1991, p. 31).

A estratégia de insistir em critérios objetivos (e não subjetivos) visa discutir critérios em vez de discutir o que é que as partes querem ou não querem fazer; é

importante porque, se os critérios ficam claros e definidos, as partes podem ceder perante uma solução que passa a ser considerada justa.

A estratégia de desenvolver alternativas para se chegar a um acordo pode dividir-se em três fases: análise, planificação e discussão.

Na fase de análise tenta-se diagnosticar a situação, verificando e organizando as informações disponíveis. Procura-se conhecer as opções que estão sendo discutidas e identificar alguns critérios já sugeridos como base para o acordo.

Na fase de planificação as partes voltam a lidar com as mesmas estratégias que lhes permitem criar novas ideias e decidir o que fazer. Na fase de discussão, quando as partes começam o diálogo para chegarem a um acordo, esses quatro elementos são, mais uma vez, reativados na conversa. Assim,

Identificam-se e analisam-se as diferenças de percepção, os sentimentos de frustração e de irritação e as dificuldades de comunicação, e cada uma das partes acaba por compreender os interesses da parte contrária. Dessa forma, criam-se opções mutuamente vantajosas e, com base em normas objetivas, celebra-se um acordo que concilie interesses opostos. (FICHER; URY; PATTON, 1991, p. 32).

A negociação de princípios, ao dar mais importância aos interesses básicos, às opções mutuamente satisfatórias e às normas justas, permite atingir eficazmente um consenso gradual ou uma decisão comum, sem implicar custos na respectiva transação.

Essa abordagem, sem dúvida, trouxe inúmeros elementos esclarecedores sobre a negociação e, até hoje, é a que ocupa boa parte do cenário internacional e praticamente todo o palco da área no Brasil.⁴⁹ (MARTINELLI; ALMEIDA, 1998).

Na prática, é possível identificar a coexistência de aspectos distributivos e integrativos em qualquer negociação. Dupont (2006) argumenta que as negociações

⁴⁹ É possível confirmar isso ao fazer uma busca pela internet; ao escrever “negociação”, dezenas de escolas apresentam-se. É o caso do curso de Formação de Negociadores da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que tem como objetivo: “Desenvolver as habilidades de negociação, termo aqui compreendido como a capacidade de viabilizar um ponto de consenso entre diferentes partes, no qual todas cheguem a resultados positivos e mutuamente aceitáveis, ainda que, inicialmente, tenham diferentes pontos de vista e interesses não alinhados”. Outro é o Centro de Estudos das Negociações Internacionais (CAENI), da Universidade de São Paulo (USP), que, com mesmos princípios, concentra-se em relações internacionais.

são “essencialmente” cooperativas ou distributivas, dependendo das intenções em jogo. Se a intenção é cooperativa, mesmo durante episódios de conflito mais acirrados, serão evitadas estratégias excessivamente agressivas, preservando-se as relações e rupturas que as inviabilizem.

4.4 A negociação instrumental: limites e desafios

O aprofundamento das pesquisas na área e a intensificação da experiência de negociação entre os países⁵⁰ passaram a evidenciar que a visão estratégica, mesmo se ampliada para “preservar relacionamentos”, não se aplicava de fato, como previsto, em diferentes contextos e situações de negociação.

Pensada principalmente pelo campo administrativo, a negociação, quando explorada em outras áreas, passa a revelar sujeitos que, embora não tenham clareza do que esperam, entram em negociação. Compreensão que escapa à abordagem estratégica que pressupõe a clareza de interesses. Muitas vezes também não existe um único resultado que seja “o melhor”; existem resultados variados e indefinidos. Em outros casos, ainda, o resultado, ao olhos dos pressupostos da negociação, parece injusto, mas é escolhido como modo de preservar a harmonia do grupo. Essas variáveis incluem três dimensões que não podem ser ignoradas: os sujeitos, o poder e a cultura.

Dupont (2009, p. 55), ao se interrogar sobre esse modelo tradicional de definir negociação, levanta cinco aspectos:

- 1) Ela pressupõe a existência de um resultado que seja “o melhor”, então torna-se uma negociação normativa.
- 2) O modelo ignora o contexto social no qual a negociação tem lugar e em particular o peso das normas e valores sociais. Nesse sentido, ele considera a negociação como um processo autônomo, neutro, “blindado” às relações (pré) existentes entre as partes.

⁵⁰ A criação da ONU (Organização das Nações Unidas), em 1945, representou um grande exercício e também um desafio aos negociadores e pesquisadores.

- 3) Não diferencia indivíduos de grupos, sendo que suas decisões podem se dar de modo diferente nos dois casos.
- 4) Não considera as situações de negociação assistidas por uma terceira parte (um mediador). E, por fim,
- 5) Não examina as alternativas à negociação e se mostra incapaz de explicar por que as partes recorreram à negociação e não a outras modalidades (como o combate, a arbitragem etc.).

No mesmo sentido crítico, Colson (2009) refere-se ao caso da França, que, segundo o autor, por ser uma sociedade de rupturas (revoluções) parece preferir o confronto direto de forças à negociação, apontando o que poderiam ser algumas das críticas à negociação:

Uma crítica “*republicana à negociação*”: A negociação parece pressupor espaços de transações singulares; seria em si a negação dos princípios da unidade e igualdade de todos perante a norma, que são o fundamento da concepção francesa da República. A negociação pode “[...] permitir ajustar as soluções para os problemas: ela preenche os espaços em branco de normas legais, necessariamente incompletos” (COLSON, 2009, p. 15). Nesse sentido, as administrações podem passar a uma gestão em conformidade com o padrão de cada pessoa, ou seja, uma gestão “negociadora” poderia abrir várias exceções, tendo em conta as demandas dos usuários. Essa incerteza da regra, por sua vez, pode produzir novas negociações e o ciclo se acelera. Nesse aspecto, completa o autor, a crítica republicana é filosoficamente uma crítica conservadora (COLSON, 2009), colocando-se, a priori, inclinada a não negociar para que seja conservada a ordem preestabelecida. Entretanto, desconsidera a diversidade dos sujeitos e situações e também o fato de que a negociação, tal como vimos, implica enfrentamentos, tomada de decisões e não se limita ao ato de “ceder”.

Uma crítica *soberanista à negociação*: como a anterior, essa segunda crítica vai além da divisão esquerda e direita. Nesse contexto, a negociação parece pavimentar o caminho para o sucessivo abandono de parcelas de soberania nacional. Em suma, a negociação aparece como uma “insidiosa adaptação suave” para algo que não se queria.

Uma *crítica à esquerda, uma crítica social à negociação*: “[...] é uma nova embalagem para melhor estender o mesmo velho sistema de dominação social”; “[...] o mais do mesmo” (COLSON, 2009, p. 54). Nesse sentido, a negociação seria explorada para estender os mesmos sistemas de dominação e exploração, mas de uma forma mais aceitável, mais adequada aos tempos.

Uma *crítica à direita*: sem acreditar em paradoxos, melhor é impor do que negociar.

Uma *crítica estética*: a “estética do poder” considera a negociação como fraqueza. Esse discurso é baseado em uma valorização romântica da disputa de forças em detrimento da negociação e da busca de compromisso. Podemos observar que esses limites referem-se à falta de discernimento entre a negociação e “barganha” ou “conciliação”.

Follett, pesquisadora na área de gestão, ainda que alimentada por concepções instrumentais, irá distinguir a negociação de dominação e de conciliação, apontando que dominação é o resultado da vitória de um lado sobre o outro; conciliação é a chegada a um ponto de equilíbrio em que cada lado cedeu um pouco, a fim de que a atividade interrompida pelo conflito possa ter continuidade. A negociação, por sua vez, segundo a autora: se dá “quando dois desejos são integrados; isso significa que uma solução foi encontrada, em que ambos encontraram um espaço. Nenhum lado teve de sacrificar coisa alguma”. (FOLLETT, 1997, p. 156).

Para essa autora, cada indivíduo é único e possui habilidades, “pontos fortes”, “pontos fracos”, experiências, visão do mundo. E essa diversidade é valiosa. Para atingir um melhor resultado, “[...] a empresa deve fazer emergir a maioria das contribuições de cada um [...] fazendo esforço para que o máximo de contribuições possa ser incorporado, sem que se perca nada” (FOLLETT, 1997, p. 157). Segundo a autora, se em um confronto de ideias e interesses um dos dois lados ceder, ele terá perdido o jogo, mas o vencedor também vai perder, porque ele – e todos – teria ganho mais se tivessem conseguido encontrar uma solução respeitando a multiplicidade.

Podemos notar como Follett (1997) introduz novos elementos à abordagem instrumental, ao valorizar diferenças que, em sua concepção, fazem a “riqueza de uma sociedade”, procurando, nessa diversidade, alcançar acordos entre visões distantes e até mesmo opostas. Para essa autora, a negociação não é um exercício de “eliminação de problemas”; seu pré-requisito é aceitar a existência da diversidade e do conflito, integrando-os aos processos criativos da ação.

Leininger (1987)⁵¹ transpôs o conceito de negociação para a área da saúde, procurando promover discussões acerca das relações necessárias entre o sistema de saúde oficial e os pacientes provenientes de diferentes culturas. Ao considerar que cuidar é ato fundamental na preservação da espécie humana e dever do sistema de saúde, a autora reconhece, todavia, que são diferentes os modos como as culturas se reconhecem nesse processo e atualizam suas práticas. Partindo do fato de que existe um sistema de saúde organizado, formalmente reconhecido e oferecido nas instituições de atendimento públicas, a autora debruçar-se-á sobre as negociações culturais que devem ser realizadas entre as enfermeiras e os diferentes pacientes que atendem, a fim de que, de fato, o tratamento de saúde tenha repercussões positivas durante o processo de cuidados médicos.

A autora objetiva, principalmente, refletir sobre os resultados de um processo unilateral no que se refere às práticas de saúde. Em uma relação de imposição, apenas uma das partes possui voz, cabendo à outra obedecer. A autora destaca como as práticas culturais de cuidado podem ser complementares mais do que excludentes e, por isso, “[...] a melhor maneira de estas se efetivarem é a negociação, uma vez que, nesta, as partes se expressam, apresentam seus pontos de vista, refletem e, a partir daí, constroem o melhor encaminhamento a ser dado ao tratamento” (LEININGER, 1987, p. 122).

Nesse caso, a autora não se restringe à negociação como estratégia, criando o conceito de “enfermagem transcultural” (*transcultural nursing*), procurando trazer à tona também o sentido essencial da negociação: um novo modo de compreensão da atuação na área da saúde, fruto da integração entre saberes e fazeres de cada local – e de cada parte – em relação com o sistema de saúde oficial dos Estados Unidos.

⁵¹ Madeleine Leininger, norte-americana, professora de enfermagem. Desenvolveu o conceito de enfermagem transcultural.

A negociação aqui já não é somente estratégia, mas valor relacional a ser cultivado, nos termos entendidos por autores como os citados no início desta parte.

4.5 A negociação como *valor*

As negociações não se desenvolvem somente entre seres (r) estritamente racionais, em territórios neutros, dotados de clareza e determinação sobre o que está sendo negociado, de quando e quando se ganha ou se perde. Muitas vezes, elas não se dão com hora marcada, começo e fim determinados. A negociação passa a ser explorada, além de sua dimensão estratégica, integrativa e distributiva, também como um processo engendrado a formatos, estruturas, valores, objetivos, definidos pelos sujeitos e contextos nos quais ela se dá. A negociação é também um ato/gesto cultural e complexo que tanto pode apresentar aspectos altamente formais, como informais, cotidianos, mas igualmente importantes.

Lavinia Hall, Charles Heckscher e Thuderoz (2007), pesquisadores e facilitadores em negociação da Universidade Estadual de Nova Jérsei, Estados Unidos, se debruçaram sobre processos voltados ao ganho mútuo que, apesar de terem esse objetivo, não se efetivavam em processos integrativos.

Refletindo a partir da análise de diferentes casos concretos, os autores têm como hipótese inicial tratar-se de alguma “falha no processo”, mas, ao fim das pesquisas, observam que não é apenas isso: progressivamente descobrem que, nos casos analisados por eles, todas as negociações comportavam um elemento chave: a dominação, a opressão histórica de uma parte sobre a outra.

Os autores então concluem que uma “[...] dinâmica relacional instaurada entre ‘dominantes’ e ‘dominados’ pode minar a possibilidade de acordos integrativos” (HALL, HECKSCHER, THUDEROZ, 2007, p. 11).

O argumento dos autores é de que a fonte das dificuldades de um processo de negociação pode residir em um problema pouco abordado na literatura da área: as dinâmicas identitárias em cada campo; “[...] as partes se comunicam através de uma cortina grossa e deformante, o que gera um resultado que não é uma real negociação”. (HALL, HECKSCHER, THUDEROZ, 2007, p. 12).

Segundo a observação dos pesquisadores, no seio do “grupo dominado”, a história passada constitui um ingrediente forte, “com um apelo repetido e não esquecido dos erros cometidos pelos dominantes”. Por sua vez, o grupo historicamente dominador parece responder alegando que o grupo dominado “perde tempo remexendo o passado e não está efetivamente engajado em negociar”: “Enquanto o dominador quer ‘ir para frente’, e se esforça para pensar o presente e o futuro, o dominado retoma o passado e os erros cometidos e sofridos (HALL, HECKSCHER, THUDEROZ, 2007, p. 12). Resultado: os dois grupos não se escutam de fato, nem se reconhecem mutuamente.

Mesmo sem considerar a “cortina grossa”, como “deformante”, mas como categoria intrínseca aos processos culturais, essa situação, a nosso ver, é bastante recorrente nos processos de mediação cultural, em que, ao entrar em uma biblioteca ou centro cultural, o sujeito traz consigo sua história precedente com as práticas culturais (ali presentes ou não) e, em decorrência, passa a rejeitar *in totum* e por princípio tudo o que se refira a outras práticas. Tal como vimos anteriormente, no caso do Brasil, essa memória pode ser, assim como nos casos pesquisados por Hall, Heckscher e Thuderoz (2007), marcada por situações de desigualdade no acesso à pluralidade dos usos e sentidos da escrita e marcada por hierarquias culturais. Assim, tanto o sujeito como os dispositivos estão “contaminados” e não chegam neutros ou desarmados a esse encontro.

Sem reconhecer essa memória histórica, o campo dominado parece “explorar até a obsessão os erros do passado”, por exemplo, quando um “não leitor” adentra uma biblioteca e resiste a participar do que ali é proposto em nome dos “erros passados”; e o campo dominador, ao tentar ocultar esse passado, pretende que os problemas possam ser resolvidos de maneira pragmática – como exemplo, o bibliotecário ou outro profissional que organiza e disponibiliza o acervo na estante, que não propõe mais nada aos públicos da biblioteca, afirmando que os livros estão disponíveis “e só não lê quem não quer”. Nesses casos, podemos observar, o problema não é necessariamente de que os interesses das partes sejam objetivamente divergentes e que não haja espaço para soluções integrativas: o conflito se instaura, principalmente, porque essas identidades históricas devem ser consideradas a priori, por meio de uma escuta atenta de uma história anterior, que

provavelmente foi dolorosa, para que então, a partir daí, seja possível caminhar para a construção de uma possível nova relação.

Como construir, pois, condições de negociação que coloquem em “pé de igualdade” diferenças existentes entre códigos (oralidade e escrita), culturas (“ocidentais” / “orientais”), sujeitos (crianças/jovens/adultos/idosos), gêneros (masculino/feminino), geografias (centro/periferia) e tantos outros?

Segundo Hall, Heckscher e Thuderoz (2007, p. 12): “As partes são inscritas em uma relação histórica de desigualdade e que não pode ser reequilibrada senão através de um processo de descoberta e desenvolvimento de novas identidades”. E, no mesmo sentido: “Estes que foram dominados no passado não querem se inscrever em um quadro definido por seus dominadores, eles reivindicam um novo quadro relacional” (HALL, HECKSCHER, THUDEROZ, 2007, p. 16).

Diversos estudos mostram que a relação entre dominantes e dominados é autorreforçante (HALL, HECKSCHER, THUDEROZ, 2007) e que a dinâmica hierárquica cria um círculo vicioso, engessando cada um em um lugar fixo. Daí que a negociação possa ser um processo mais difícil, justamente porque tende a alterar em alguma medida esses lugares já estabelecidos explorando os territórios para além de suas posições dadas. Por exemplo, pode-se assumir novas responsabilidades, conhecer novas ações, autores, modos diferenciados de se expressar etc., sem que isso implique uma “assimilação” pela cultura do outro ou desenraizamento em relação à sua memória cultural. Da mesma forma, como não ficar confinado ao seu lugar de origem, abrindo-se à cultura do outro, em quadros marcados pela dominação política e social?

Lidar com tais contradições não é tarefa fácil, já que tal processo supõe uma reconstrução dinâmica de relações na qual as partes possam criar novas identidades interdependentes e instaurar novos modos de interação, assentados sobre a aceitação das diferenças. Nesse sentido, há que se negociar não só o lugar ocupado pelos diferentes sujeitos na cultura, mas também relações históricas que o instituíram. Do ponto de vista da cultura escrita, ser ou não leitor é circunstância e não fatalidade ou destino. Desse modo, as posições de cada um em relação a isso foram e são historicamente construídas, podendo, em função disso, ser alteradas no

jogo permanente e complexo das micro e macro políticas que marcam a contemporaneidade.

O pesquisador francês Guy Oliver Faure observou e descreveu como opera o tratamento do conflito em sociedades tradicionais, principalmente em comunidades da África e da China. Conhecendo o que essas sociedades tradicionais produziram ao longo da história, destaca o autor que as práticas de negociação nas sociedades estudadas “[...] fazem parte de uma herança cultural de nossa humanidade e são muitas vezes prolongadas até os dias de hoje”. É possível pensar que “[...] a negociação é uma prática antiga e sua extensão universal” (FAURE, 2011, p. 73). Em qualquer que seja a cultura, ela pode ser entendida “[...] como um sistema de interação entre diferentes partes visando a obtenção de um acordo”, tendo em vista o viver junto.

Faure (2011a) destaca ao menos dois aspectos que tornam evidente a importância de compreendermos a negociação em sociedades tradicionais: no que diz respeito às estruturas e aos valores envolvidos nessa prática.

Com relação às estruturas da negociação, uma das características que o autor apresenta é a natureza holística dos processos de negociação (FAURE, 2011, p. 75). O autor reconhece que comunidades da China e da Índia “[...] tratam diferentes elementos de uma situação como um todo”⁵² (FAURE, 2011a. p. 76).

A “unidade” é obtida pela complementaridade de princípios que, mesmo parecendo antagônicos, não se excluem mutuamente. O “bem” não se opõe ao “mal”, a verdade à mentira, o desejo ao medo, o gostar ao não gostar, a beleza ao feio. Eles se combinam, se enfrentam e sua articulação cria uma unidade. A aproximação holística nos permite refletir sobre um modo de “acordo” que possibilita a convivência simultânea e dinâmica entre sentimentos contraditórios, ambivalentes.

Outro aspecto que o autor destaca como importante nas negociações nas sociedades tradicionais por ele estudadas é o lugar evidente da memória e como esta influi na atitude presente dos atores. No caso de um conflito (e de uma

⁵² Encontramos, por exemplo, nos estudos de Faure, uma referência a essa característica essencial na noção de Ubuntu, dos Xhosa da África do Sul. O Ubuntu, literalmente, humanidade, se funda sobre a união de contrários desenvolvendo uma lógica unificada (semelhante também à visão taoísta do mundo, ancorada na cultura chinesa tradicional).

negociação), não é inabitual se fazer referência a eventos que remontam o passado. Especialmente falando da cultura chinesa, por exemplo, o autor mostra como o presente não é um “[...] momento fugaz dentro de um fluxo temporal que encontra seu sentido independentemente dos eventos passados” (FAURE, 1989, p. 81). Ao contrário, passado e presente são indissociáveis na experiência do sujeito.

No mesmo sentido, uma das características específicas das sociedades tradicionais estudadas por Faure (2011) é de incluir as forças sobrenaturais. Os conflitos entre os seres humanos podem ser, por exemplo, decorrentes dos conflitos que existem entre os deuses. “As divindades podem participar igualmente como garantias de uma boa negociação” (FAURE, 2011a, p. 77). Como exemplo, o autor nos trás um contrato de negócios assinado na China sob a Dinastia Ming há mais de 600 anos, no qual há uma nota mencionando que “[...] a parte que rompe o contrato será perseguida pelos deuses e pelos homens”. Nos casos pesquisados por Faure, ele observa como o “[...] microcosmo da negociação integra também os elementos que compõem o macrocosmo universal” (FAURE, 2011a, p. 77).

Contudo, o autor evidencia como os sujeitos não entram em uma negociação somente a título individual, mas também como pertencentes a uma história, uma tribo, clã, vila, relação de parentesco, grupo de idade, fraternidade, cultura. A perspectiva individual, de um “negociador autônomo”, não se aplica às situações por ele estudadas.

Faure (2011a, p 83) evidencia outros aspectos que são de grande importância também para nós, ao procurarmos descrever e evidenciar a negociação: como as negociações em sociedades tradicionais tendem a focar na qualidade das relações, implicando que o resultado da negociação corresponda a um nível aceitável por cada parte envolvida. Nesse sentido, um acordo pouco satisfatório é preferível a uma negociação que conduzirá a uma ruptura de convivência, ou seja, de coesão do grupo social. O objetivo último da negociação não é, portanto, necessariamente a “justiça”, mas a “[...] restauração das relações, a retomada da cooperação entre vizinhos ou membros de um mesmo grupo”.

Nessa perspectiva, o pesquisador elege quatro conjuntos de valores que parecem orientar os processos de resolução de conflitos nas sociedades estudadas: a relação, a restituição, a identidade e evitar o risco.

Sobre os elementos estruturais Faure (2011a, p. 85) destaca que os processos de resolução de conflitos nas sociedades tradicionais têm caráter público. As discussões e deliberações são sempre conduzidas na frente de uma plateia. Nada do que é debatido é guardado confidencialmente; a comunidade observa esse processo, participa dele e o controla. Nesses casos, o autor afirma que: “Um combinado é com todos. Uma traição não será somente uma ofensa à vítima, mas um insulto a todo o grupo”.

Essa dimensão nos ajuda a avançar na reflexão sobre o que possa ser uma dimensão “inibidora” pelo fato de se estar isolado e não como membro de um grupo nos momentos de negociação – e que remete a nossas reflexões sobre a mediação da cultura escrita e aquela da “privatização da leitura”, tal qual discutida anteriormente. Se, obviamente, o reconhecimento e o respeito à individualidade e à singularidade de cada sujeito são fundamentais nos ambientes de mediação cultural e na própria experiência da significação – no limite, um “ato pessoal” –, por outro, pensando nos aspectos socioculturais, nos “gestos”, estamos possibilitando também vivências coletivas, nas quais sujeitos podem estar em grupo, ou com “seu grupo”, “seus amigos”, “sua família”, para experimentar novas experiências?

Os estudos de Faure (2011a) evidenciam uma noção de coletividade nas sociedades tradicionais que talvez seja obsoleta nas modernas, estas ancoradas na fragmentação e no individualismo. Todavia, no interior das tensões e contradições próprias à vida social, é possível pensar em possibilidades pautadas por princípios que extrapolem concepções e práticas dominantes, permitindo práticas que incorporem experiências e valores novos à vida sociocultural. Como fez Faure, destacar, portanto, esses aspectos dos modos de vida nas sociedades tradicionais parece ser importante, já que, nessas sociedades, a negociação é escolhida e guiada como um processo que visa, principalmente, restaurar relações intragrupo, pensando-se no “viver junto”. “Uma inteligência relacional que não é a inteligência racional”, define Faure (2011a, p. 88). Com isso, afirma-se uma posição que toma a

negociação não apenas em suas dimensões instrumentais. Ela passa a ser, além disso, categoria essencial, *valor* constitutivo e reconhecido como superior pelo grupo social.

4.6 Ordem negociada

Se a pesquisa anglo-saxônica centrou seus trabalhos no nível estratégico da negociação, outros pesquisadores, como Faure, observando como ela se dá entre seres humanos situados em um contexto, pertencentes a uma cultura, agindo em função de suas crenças e de suas percepções, evidenciaram como ela não se dá somente entre atores racionais, executando estratégias aos olhos de seus interesses. Não seria possível desconsiderar toda a riqueza de uma situação de negociação nos apoiando em um só uso/habilidade.

Christophe Dupont (2006) observa, nessa direção, como na negociação as partes comprometem-se a cooperar entre si para construir juntas uma solução mutuamente aceitável: “e então não falamos mais somente da divisão de algo existente (que dá sentido à negociação distributiva), mas, como salientam David Lax e James Sebenius (1986), “falamos da criação de um ‘valor’ comum para ambas as partes”.

Em diálogo com Dupont, Beuret (2010) afirma que “se será preciso distribuir este valor, ele já tem o mérito de existir, pois é um valor criado por meio do diálogo e da cooperação”.

Esse aspecto nos parece fundamental na definição do conceito de negociação cultural, pois, além de incluir o conflito como parte natural das relações sociais, considera a possibilidade de se criar um “terceiro espaço” – a terceira margem – para além do eu e do outro que negociam. O resultado da negociação é enfocado na “soma” resultante da transação das partes em conflito; torna-se um “valor” construído dessa cooperação. Nesses casos, além dos resultados, do “produto”, é o próprio “processo” que justifica a negociação.

O economista Eduardo Gianetti, em entrevista ao Programa Roda Viva, em 7 de junho de 2011, nos fornece um exemplo que, a nosso ver, ilustra aquilo a que estamos nos referindo:

Dois meninos disputam um pedaço de bolo grande. Para terminar com a briga, um deles parte o pedaço e dá o menor para o colega. O menino pega sua parte, mas não deixa de comentar: eu não gostei, você ficou com o maior pedaço. O primeiro garoto fica pensando e responde: se fosse você, o que faria? E o menino respondeu: Com certeza eu daria o maior para você e ficaria com o menor para mim. A quem o primeiro responde: então pare de reclamar, porque foi exatamente isso o que eu fiz. (FONSECA, 2011).

Apesar do “resultado” concreto parecer o mesmo – quem ficaria com cada pedaço – a grande diferença é justamente a ordem negociada que não se estabeleceu.

Desse modo, autores que superam a visão instrumental ou meramente estratégica, metodológica, da negociação, ajudam-nos a compreendê-la como um processo que, para além de conquistar resultados específicos para um lado ou outro, pretende também “gerir no tempo um acordo” (THUDEROZ, 2000), visando constituir uma nova ordem social, que Strauss⁵³ (1978) denominou de uma “ordem negociada”.

Segundo a perspectiva da ordem negociada, as ações executadas no contexto das instituições sofrem a intervenções dos agentes; ou seja, as regras e as normas institucionais estão, constantemente, sujeitas a modificações, que ocorrem a partir das cooperações, das disputas, do diálogo estabelecido entre os agentes envolvidos nas diferentes situações.

Nos primeiros trabalhos de Strauss et al. (1978), é possível encontrar referências que dão suporte a esse entendimento:

⁵³ Strauss et al. (1978) introduziram a expressão “ordem negociada” ao investigarem dois hospitais psiquiátricos norte-americanos, entre os anos de 1958 e 1962. Esses autores argumentaram que os estudiosos de organizações formais tendiam a enfatizar, demasiadamente, as estruturas estáveis e, nesse sentido, sugeriram que era necessário reconhecer como essas estruturas são (re)constituídas, continuamente.

[...] o campo de regras – diz o autor – poderia ser então utilmente imaginado como uma bem pequena ilha de estabilidade estruturada, em torno da qual [há] um vasto oceano de negociação indo de encontro a ela. Mas nós poderíamos, indo além desta metáfora, dizer o que já está implícito em nossa discussão: que só há um vasto oceano. (Strauss et al; 1978, p. 313).

Entretanto, uma observação mais cuidadosa dos primeiros textos de Strauss sugere que ele não desconsidera a noção de limite/restrição, como poderia fazer crer. Strauss et al. (1978) se referem à hierarquia organizacional como algo que modela estruturas de negociação e restringe seus efeitos. Strauss (1978) retoma essa posição quando introduz os conceitos de contexto de negociação e contexto estrutural, tentando sensibilizar para a relação entre processos de negociação e restrição extrassituacional, afirmando:

Nem tudo é igualmente negociável ou – a qualquer tempo ou hora – totalmente negociável. Uma das mais importantes tarefas dos pesquisadores, que são, eles mesmos parte das negociações, é descobrir apenas o que é negociável a qualquer tempo dado. (STRAUSS, 1978, p. 252).

O fundamento central da perspectiva da ordem negociada é, portanto, a ideia de que todas as ordens sociais são, em algum aspecto, construídas, disputadas, acordadas, *negociadas*, em processos complexos, com possibilidades e limites decorrentes de diferentes aspectos, como pudemos constatar com nossas pesquisas.

O importante passa a ser, portanto, a descrição e análise de negociações, no sentido de apreendê-las e compreendê-las na prática e, com isso, contribuir para sua definição como categoria teórica e metodológica no campo cultural.

5. Metodologia

5.1 Metodologia colaborativa

Durante muito tempo a pesquisa científica legitimou-se por sua objetividade e pelo distanciamento do pesquisador com relação ao objeto de pesquisa. Seguindo essa ótica, em trabalhos envolvendo ações de terreno, o especialista produz o conhecimento, e os profissionais da prática são concebidos como executores dos saberes elaborados pelo especialista na academia. Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, nosso trabalho seguiu outra perspectiva, ou seja, a da “metodologia colaborativa”, termo que explicitaremos a seguir.

É, no âmbito de superação dos modelos de pesquisa tradicionais que emerge a ideia de colaboração entre o pesquisador e os contextos de pesquisa a ser estudados. Referindo-se à gênese da pesquisa colaborativa, Desgagné (1997), um dos seus estudiosos no âmbito internacional, afirma que tal preocupação surge da constatação de que é preciso a construção de conhecimentos mais ligados às práticas sociais concretas, no caso especial tratado por ele, às práticas de ensino e aprendizagem “reais”, bem como, que essa construção seja assegurada aos seus principais atores, no caso, os professores.

Encontramos em Vygotsky (1996) as raízes teóricas para compreendermos o conceito de colaboração. Esse autor propõe a realização de processos e de relações educacionais amparados pela colaboração entre os indivíduos. Em suas formulações, o autor evidencia que, em colaboração, o ser humano tem maior potencial para se desenvolver, pois, no processo colaborativo, podemos superar limitações particulares, próprias de cada um. Segundo Desgagné (1997), a pesquisa colaborativa se caracteriza, no campo educacional, pela contribuição de professores em processos de investigação, cujo objeto de estudo é negociado e passa a ser o foco da análise de todos os partícipes. Na mesma direção seguem estudos nacionais, dos quais destacamos Ibiapina e Ferreira (2005 e 2006), Ibiapina (2008) e Anadon (2007).

Nos estudos dos autores citados, verificamos que a pesquisa colaborativa possibilita aos participantes envolvidos na investigação papel ativo, fundamental

durante vários momentos de construção da pesquisa. Nessa linha de entendimento, seguindo princípios defendidos por variações do que foi anteriormente nomeado de pesquisa-ação, tanto pesquisador como partícipe se formam profissionalmente e constroem conhecimentos em colaboração. Daí o tripé básico que caracterizaria tal modalidade de construção de conhecimentos: a coconstrução de conhecimento entre pesquisador e profissionais do terreno; a atividade em si de produção de conhecimento; o desenvolvimento profissional (IBIAPINA, FERREIRA, 2005).

Desgagné (1997, p. 2) fortalece esse entendimento:

[...] a pesquisa colaborativa se articula em volta de projetos em que o interesse da investigação se baseia na compreensão que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem a partir da exploração, em contexto real, de aspectos que se referem às suas práticas profissionais. [...]. O cruzamento dessas compreensões produz o projeto de pesquisa colaborativa mantido entre pesquisador e professor.

Nesse sentido, segundo Desgagné, a pesquisa colaborativa faz com que a produção de conhecimento efetivamente se processe “com” o professor e não “sobre” ele. Interessada na melhoria das ações científicas e profissionais, tem, contudo, um aspecto relevante de colaboração visando o coconstrução de conhecimentos.

Segundo Anadon (2007), existem três etapas que caracterizam a realização concreta da pesquisa colaborativa. A primeira é a da co-situação⁵⁴. Nessa etapa acontece a incorporação do partícipe na investigação, construída em clima colaborativo, em que os envolvidos se situam sobre a problemática da pesquisa e conversam até sentirem-se à vontade com o espírito de pesquisar e colaborar. É o momento de formação do grupo, em que se dão as negociações e a integração em projeto comum, que visam contribuir para a construção de saberes tanto para o terreno quanto para o campo científico.

⁵⁴ A partir da Reforma Ortográfica da Língua Portuguesa, em 2011, essa palavra passou a não exigir hífen, mas manteremos aqui destacando-a como conceito formulado pelo autor. O mesmo ocorre com as palavras co-operação e co-produção, citadas a seguir.

A segunda etapa, denominada pela autora de co-operação, diz respeito à apreensão dos dados da pesquisa. É a predisposição do pesquisador e dos sujeitos em colaborarem por meio de suas reflexões, material que servirá de análise tanto ao pesquisador quanto aos próprios sujeitos.

A terceira é a co-produção, etapa incidente no processo de pesquisa como um todo, desde a organização até a análise dos dados levantados durante o processo da pesquisa, realizada em colaboração no grupo. (DESGAGNÉ, 1997; MAGALHÃES, 2007; ROMERO, 1998).

Anadon (2007) aponta o duplo sentido que essa investigação tem: pesquisa e formação. As etapas citadas são realizadas por meio de dinâmicas que procuram não sobrepor uma etapa à outra. No entender de Anadon (2007), a pesquisa colaborativa é formação porque os sujeitos e o pesquisador constantemente se encontram desafiados a refletir sobre suas ações, revendo concepções e teoria internalizadas, levando-os ao confronto com a prática; e é pesquisa porque as reflexões e questionamentos resultantes do processo de formação são convertidos em trabalho de produção de conhecimento científico, balizado pelas reflexões críticas e parecer do pesquisador em diálogo com o terreno. Dessa forma, a pesquisa colaborativa atende à necessidade de duas vertentes, a da academia – com a pesquisa – e a de desenvolvimento profissional – com a formação de profissionais.

É necessário destacar que, embora a pesquisa se faça em constante colaboração, não significa dizer que todos tenham as mesmas responsabilidades no decorrer do processo investigativo. Assim, deixamos claro que, embora existam autores que, a exemplo de Fiorentini (2004), aceitem a pesquisa colaborativa apenas quando há envolvimento dos sujeitos em todas as etapas da pesquisa, inclusive na concepção da problemática investigativa, este estudo se respalda na compreensão de Magalhães (2007, p. 54), de que uma pesquisa de colaboração não significa que todos os participantes necessariamente “[...] tenham as mesmas visões, ou o mesmo ‘poder’ de decisão sobre os conhecimentos científicos produzidos no processo”, pois, no limite, a responsabilidade pode caber ao pesquisador que assumirá os resultados de sua dissertação ou tese. Reforçando esse entendimento, recorreremos à afirmação de Desgagné (1997, p. 3):

É preciso compreender bem que o que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento como pesquisador, em processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que, segundo a natureza dos projetos, levará esses profissionais a exporem situações novas ligadas a sua prática, ou ainda, a prestarem atenção a situações que eles desejam esclarecer, isto é, situações que eles procuram melhor compreender. É a partir desse processo de reflexão que o pesquisador estará em condição de investigar o objeto de pesquisa que delimitou, ou seja, o objeto de pesquisa será construído a partir da compreensão que os docentes constroem em interação com o pesquisador.

Nesta investigação, coube à pesquisadora a definição da problemática e posterior elaboração do projeto de tese. Entretanto, profissionais ligados ao campo da pesquisa foram motivados a colaborar com a discussão da problemática, quando socializaram as suas necessidades e quando manifestaram o interesse em estudar o conceito de negociação em colaboração, associando-o à suas práticas diárias.

Ibiapina (2008, p. 39) sugere que:

O pesquisador tem o papel de mediador ficando responsável por organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participarem do processo dialógico. Os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo.

Acatar sugestões, discordar de pensamentos, defender posturas internalizadas e estar aberto a novas compreensões e conceitos são algumas das situações vivenciadas no processo colaborativo. A negociação que também se dava nesse processo representava a busca por diálogo sem desconsiderar, contudo, que, no transcorrer do trabalho, pudesse haver conflitos de ideias e de opiniões. A pesquisa colaborativa concebe o conflito como parte natural do processo de desenvolvimento profissional. Ibiapina (2008b, p. 40) afirma que, na pesquisa colaborativa, “[...] o conflito se transforma em uma ferramenta produtiva porque dá vida à colaboração”.

Ressaltamos também que escolhemos a pesquisa colaborativa porque ela age como mediadora entre a comunidade de pesquisa e a comunidade de prática, aproximando esses dois mundos por meio da investigação (DESGAGNÉ, 1997; ROMERO, 1998; MAGALHÃES, 2007; IBIAPINA, 2008). Desgagné (1997, p. 8), afirma que a pesquisa colaborativa:

[...] exige que o pesquisador se movimente tanto no mundo da pesquisa quanto no da prática, tendo, também, a responsabilidade de fazer com que os conhecimentos construídos, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sejam produto do processo de aproximação e até mesmo de mediação entre teoria e prática, entre cultura da pesquisa e cultura da prática.

Optamos pela pesquisa colaborativa, portanto, porque entendemos que esse tipo de investigação, além de criar oportunidade para o desenvolvimento de colaboração entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, de promover o diálogo e trocas com o objetivo de contribuir para as respectivas práticas científicas e, neste caso específico, culturais, permite um conhecimento mais aprofundado das questões que nos movem e que dizem respeito diretamente a assuntos envolvendo a *práxis* cultural. A pesquisa colaborativa foi escolhida como possibilidade de aprofundamento e enriquecimento de saberes, sejam científicos, sejam “da ação”.

No caso deste estudo, a colaboração com os profissionais das três instituições estudadas foi fundamental, permitindo interlocução próxima com os participantes das práticas investigadas. Nos modelos não colaborativos, os conhecimentos científicos, produzidos sobre a *práxis social*, por se encontrarem distanciados das dinâmicas e das ações realizadas no terreno, acabam deixando de lado aspectos fundamentais sempre existentes nos hiatos irreduzíveis existentes entre teoria e prática, universidade e sociedade. Evidentemente, não se pretende com isso solucionar todos os aspectos decorrentes de tal diferença, mas em razão de nossos propósitos e pressupostos científicos, a colaboração com o terreno pareceu-nos a melhor escolha metodológica.

Nesta pesquisa, o processo de colaboração se deu em inúmeros encontros presenciais nas três instituições parceiras e por contato permanente por e-mail com

seus educadores e coordenadores. Com o Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele (CCK), que conheço desde sua inauguração, em 2000, mantenho contato por e-mail, nos quais trocamos notícias, reflexões e fotos dos acontecimentos no CCK e na pesquisa. Além desse contato que vem sendo realizado desde 2000 – quando estive imersa no terreno por várias vezes, em razão de meu trabalho como mediadora-formadora no CCK, e depois como pesquisadora, em novembro de 2013 –, voltei ao terreno, permanecendo por quatro dias, acompanhando o cotidiano do CCK e me reunindo com seus educadores.

A Estação do Conhecimento Einstein Paraisópolis (ECEP), conheço também desde 2009, pois, desde que ingressei no mestrado, em 2007, passei a acompanhar os projetos vinculados ao COLABORI (Colaboratório de Infoeducação), grupo de pesquisa da Universidade de São Paulo do qual me tornei pesquisadora. Em 2009, fruto de um convênio entre COLABORI/ECA/USP e Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein, foi realizada a reformulação do espaço de uma biblioteca comunitária mantida em Paraisópolis, dentro do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis, iniciativa de saúde, educação e cultura mantida pela Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein. Essa iniciativa resultou na Estação do Conhecimento Einstein Paraisópolis (ECEP).

Nessa ocasião, realizei oficinas sobre a temática da “mediação de leitura” com os profissionais da ECEP durante quatro sábados (20 horas de curso) e, desde então, passei a conhecer mais sobre tais educadores, assim como as rotinas e desafios de seus trabalhos. Além de acompanhar, como pesquisadora do COLABORI, as ações em realização na ECEP implantada, em 2011, já no doutorado, passei a frequentá-la mensalmente, durante quatro meses, quando pude dar início ao grupo de mediadores de leitura que descreverei melhor na Parte B desta tese.

A Biblioteca Louise Michel, conheci por meio da indicação da antropóloga Michèle Petit, com quem estive em Paris, durante o estágio na Université de Cergy-Pontoise, como bolsista da CAPES e sob coordenação do Professor Max Butlen, no período de setembro 2013 a agosto de 2014. A antropóloga, depois de ouvir as discussões que eu buscava aprofundar em minha tese, recomendou-me que conversasse com Blandine Aurenche, bibliotecária da cidade de Paris que havia

participado da concepção do Projeto Colmeia, iniciativa de âmbito nacional na França, com objetivo de reformular suas bibliotecas nos meios rurais e periferias urbanas do país⁵⁵. Depois de me reunir com Aurenche, ela me indicou que conhecesse a Biblioteca Louise Michel, biblioteca pública que recentemente havia recebido um prêmio nacional por seu trabalho diferenciado no acolhimento e na relação com seus usuários⁵⁶. Em outubro de 2013, fui conhecê-la, assim como sua equipe; logo depois de apresentar as problemáticas da pesquisa – e os outros parceiros envolvidos no Brasil – fui acolhida na equipe e passei a frequentar semanalmente (toda quinta-feira) a rotina da biblioteca durante quatro meses.

Nas três instituições parceiras, os processos de construção de conhecimento colaborativo com os parceiros aconteceram, tanto por meio de encontros/reuniões em torno das situações vividas, quanto por meio de e-mails e conversas que aconteciam durante ou logo depois dos encontros presenciais. Tais encontros possibilitaram, portanto, momentos importantes da pesquisa juntamente com os profissionais envolvidos com o cotidiano das três instituições, tornando-se espaços para reflexão crítica a respeito das discussões da pesquisa, das práticas desenvolvidas, proporcionando a vivência e o enfrentamento de conflitos e a expansão de sentidos, bem como o compartilhar de significados de situações variadas, vividas em conjunto.

Um aspecto fundamental a ser exposto aqui é que, ao adotarmos a perspectiva colaborativa, estamos nos referindo não só a uma metodologia e seus procedimentos, mas a uma abordagem que tem sido caracterizada como transdisciplinar (MORIN, 1994; RANDOM, 1996). A abordagem transdisciplinar

⁵⁵ O *Programa Colmeia*, anunciado pelo Ministério da Cultura francês, em 2003, propõe “uma nova geração de mediatecas ‘de proximidade’ no meio rural e nos bairros urbanos e periféricos”. Esse programa pressupõe o investimento em projetos arquitetônicos inovadores para as bibliotecas, tornadas centros multimídias e de convivência em locais afastados dos centros urbanos. Segundo o discurso do Ministro da Cultura e da Comunicação, ambientes que sejam: “originais em sua arquitetura, atraentes, com cores que inspirem felicidade e repouso”. Também é um lugar de “troca com os livros, CDs, DVDs, com a cultura no geral, aberta a todos. Um ambiente moderno e convivial”. Também deve investir em “profissionais que façam daquele um ambiente agradável, onde as pessoas encontrem o que procuram, pois [este] mantém as coleções acessíveis”. (ROUYER-GAYETTE, 2004).

⁵⁶ Em 2011, a biblioteca recebeu inclusive o *Grand Prix Livres Hebdo des Bibliothèques*, destacando sua atuação “exemplar no que se refere a uma biblioteca do século XXI: um local de encontro para todos os públicos, em um momento em que a coesão social é prioridade e fator-chave de sucesso para uma instituição cultural”.

tornou-se tema de importantes encontros e discussões científicas internacionais. Sua urgência, segundo signatários da Carta da Transdisciplinaridade (RANDOM, 1996), justifica-se na procura de uma compreensão mais global da realidade no campo científico. Edgar Morin (1997), ao considerar a fragmentação que sofre a realidade social, a partir de sua compreensão cindida em disciplinas, ciências e técnicas, aponta para caminhos que viabilizem uma compreensão mais articulada e complexa dos fenômenos sociais. Segundo o autor, é necessário que:

[...] sejamos capazes de ler a complexidade do mundo; de buscar um método que, captando a interação e o entrelaçamento dos elementos da realidade, produza um conhecimento complexo – e complexo no sentido em que “complexus” significa: o que está tecido em conjunto. (MORIN, 1997, p. 44).

A abordagem transdisciplinar, no caso específico deste trabalho, revela-se como caminho indispensável, já que as práticas culturais são processos altamente complexos, necessitando de chaves analíticas capazes de dar conta de aspectos complementares, muitas vezes contraditórios e tensos, aspectos esses que métodos pautados pela positividade ou pela linearidade não são capazes de apreender.

Nicolescu (1996) faz notar que, embora a transdisciplinaridade seja confundida muitas vezes com a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, possui caráter distinto. As duas primeiras continuam inscritas no quadro da pesquisa disciplinar, enquanto a transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, lida com o que está ao mesmo tempo entre, através e além de todas as disciplinas. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, para o que um dos imperativos é o rompimento da fragmentação do conhecimento operado pelo desenvolvimento da ciência moderna (NICOLESCU apud SEVERINO, 2002, p. 11).

Nessa perspectiva, estamos trabalhando com modalidade de pesquisa participante que amplia as possibilidades da pesquisa de observação, colocando o pesquisador em situações de colaboração concreta em face de desafios especiais e concretos, como, no nosso caso, a problemática da apropriação da cultura escrita por segmentos tradicionalmente dela excluídos.

Convém ressaltar aqui que, seguindo linha defendida por Perrotti e Pieruccini (2011), nosso percurso metodológico distingue não só os fazeres e os saberes dos colaboradores, como também seus objetivos e, conseqüentemente, processos e produtos a serem obtidos. No caso do pesquisador, como recomenda a atitude transdisciplinar, trata-se de somar-se a outros produtores de saberes e fazeres não necessariamente científicos, mas não de diluir as exigências que sua condição científica demanda, da mesma forma que as dos parceiros do terreno. As lógicas distintas dos colaboradores são reconhecidas, mas não se submetem umas às outras, já que a colaboração, no caso, assenta-se sobre diferenças e, muitas vezes, sobre conflitos que não podem e não devem ser obliterados.

Em decorrência, colaboração neste caso não significa fusão de objeto e objetivos, mas compartilhamento de processos que, na diferença dos olhares, podem ser vislumbrados em maior profundidade e riqueza de aspectos e não, ao contrário, reduzidos e homogêneos, seja para atender a lógicas da prática ou da teoria. Em outras palavras, na perspectiva aqui adotada, a colaboração é uma forma de negociação e não de redução, sobreposição ou hibridização entre os campos teóricos e os das práxis sociais cotidianas. Na perspectiva por nós adotada, se pesquisa científica e ações do “terreno” realizadas por dispositivos educativos e culturais como os estudados apresentam lógicas próprias e irredutíveis, ainda assim podem se articular e conviver em movimentos enriquecedores, capazes de fortalecer e fazer avançar tanto a ciência como a sociedade em geral.

5.2 Os três contextos da pesquisa

Apesar de serem distintos e inseridos em contextos bem diversos, os três lugares escolhidos para compor o *corpus* de análise desta tese foram determinados pela necessidade de reflexão sobre dispositivos de mediação cultural que, pertencendo a meios socioculturais distintos, ainda assim apresentassem características comuns, tendo em vista a hipótese por nós levantada: a importância da negociação como categoria orientadora da mediação cultural em processos de apropriação de cultura escrita.

Assim, em primeiro lugar, os três equipamentos culturais estudados foram constituídos tendo em vista processos de inserção de sujeitos na cultura escrita, uma vez que estes não eram notadamente reconhecidos como “leitores”: crianças e adolescentes de uma favela paulistana, moradores e trabalhadores da zona rural mineira e famílias de imigrantes residentes na periferia de Paris, França.

Os três equipamentos, assim como seus “leitores”, também não estão isolados ou vivendo apartados da cultura escrita. Ao contrário, encontram-se em contextos rodeados e *atravessados* por ela. Onde estão existem escolas e textos impressos de diferentes conteúdos e suportes circulando na vida cotidiana. Da mesma forma, os três equipamentos, antes de assumirem seus caminhos atuais, enfrentaram situações comuns devidas aos limites das “políticas de oferta cultural” (BUTLEN, 2008): encontraram dificuldades para “alcançar” a população do entorno, que não aderiu de imediato às atividades propostas, dadas experiências já vividas. Nesse sentido, confirmando o que apontava Butlen, ainda que sem distância física dos objetos e processos envolvendo relações com a escrita, seus públicos-alvo encontravam-se, em muitos casos, culturalmente distantes de tais objetos e relações, mantendo com a cultura escrita usos meramente residuais ou pontuais.

Os três equipamentos escolhidos, atuam, portanto, mesmo sem terem clareza quanto à nomeação – com exceção da Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis –, com premissas voltadas à apropriação cultural e não à mera difusão/assimilação.

É nesse quadro, portanto, de diferenças e semelhanças que iremos refletir sobre as questões envolvendo as relações entre negociação cultural e apropriação da cultura escrita, considerando que esta continua ainda a ser um desafio não só nesses, como em outros territórios, povoados por populações que não puderam afirmar o direito à escrita e a outras manifestações culturais, ainda que vivendo em sociedades que há muito valem-se de tal código como elemento constitutivo e regulador da ordem social e cultural.

Começaremos apresentando os três contextos onde estão inseridos esses equipamentos culturais para, na Parte B desta tese, descrevermos o funcionamento de cada um deles em particular.

5.3 A Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis (ECEP), São Paulo

Conheci a Estação do Conhecimento Einstein Paraisópolis em 2008, por meio do grupo de pesquisa COLABORI – Colaboratório de Infoeducação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, coordenado pelos Professores Edmir Perrotti e Ivete Piruccini –, do qual faço parte e que, tal como veremos a seguir, tornou-se parceiro da instituição.

Paraisópolis é a segunda maior favela da região metropolitana de São Paulo, abrigando uma população de aproximadamente 55.000 habitantes, em cerca de 20.000 domicílios⁵⁷. A população, composta em sua grande maioria por migrantes da região Nordeste do país, cresceu rapidamente nos últimos vinte anos, especialmente após ter recebido boa parte dos ex-moradores da Favela Águas Espraiadas, desativada pela Prefeitura para a construção uma grande avenida, no final dos anos 1990⁵⁸.



Fig. 3 - As casas (e não os prédios) formam o bairro de Paraisópolis, São Paulo, SP
Foto: Jorge Maruta/ Jornal da USP

⁵⁷ Dados da Prefeitura do Município de São Paulo. Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/habitacao/paraisopolis/historia/>. Acesso em 17 de outubro de 2013. A maior favela da cidade é a de Heliópolis. Trata-se de dados relativos ao Censo Demográfico 2010 – Aglomerados subnormais – Primeiros resultados. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/aglomerados_subnormais/agsn2010.pdf. Acesso em: 15 out. 2013.

⁵⁸ Em: “A trajetória da demanda escolar na comunidade de Paraisópolis”. Disponível em: http://paraisopolis.org/wp-content/uploads/2009/05/historico-educacao-paraisopolis_r2.pdf. Acesso em: 16 out. de 2013.

Sua origem remonta o final da década de 1930, quando, segundo uma das versões sobre seu surgimento, trabalhadores da construção civil, ao edificar o Palácio dos Bandeirantes, buscaram fixar moradias próximas ao local (D'ANDREA, 2008). Outra versão aponta que Paraisópolis nasceu na mesma época, mas de um loteamento na então Fazenda Morumbi; como os compradores não puderam pagar seus terrenos e não foram morar no local, a região permaneceu vazia, e, aos poucos, passou a ser ocupada por pessoas que chegavam do Nordeste brasileiro e do interior do estado, em busca de oportunidades profissionais na cidade de São Paulo⁵⁹. É possível considerar que a ocupação inicial da favela tenha se dado pela conjunção desses dois motivos, ou seja, a necessidade de a mão de obra migrante fixar moradia na cidade de São Paulo e a existência de terrenos vazios na região.

O fato é que Paraisópolis possui algum traçado regular em seu sistema viário principal, o que lhe dá boa acessibilidade interna (MARQUES, 2010). Em suas ruas principais circulam ônibus, vans, caminhões, automóveis, motos, bicicletas, pedestres, e a maior parte das vias secundárias também permite o acesso de carros, vans e caminhões de serviços urbanos (coleta de lixo, por exemplo).



Fig. 4 e 5 - Vista das principais vias do bairro de Paraisópolis
Foto: G1 São Paulo

Em suas ruas principais, possui ampla gama de pequenos comércios (padarias, mercearias, vendas etc.) e, mais recentemente (2008), recebeu uma loja da rede Casas Bahia, grande fornecedora de eletrodomésticos do país, motivo de

⁵⁹ Dados da Prefeitura do Município de São Paulo. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/habitacao/paraisopolis/historia/>. Acesso em: 17 de out. 2013.

orgulho para os moradores (“já tem até Casas Bahia”)⁶⁰. Isso porque os problemas de violência, tráfico de drogas e violência policial dentro da comunidade ganham os noticiários de TV e lhe custam a fama de local perigoso, “onde só vivem bandidos”, imagem que muitos moradores tentam reverter⁶¹.

O bairro apresenta, no entanto, grande heterogeneidade interna, em especial entre a área conhecida como “Centro” (esta, de condições melhores) e as áreas denominadas como “Grotão” e “Grotinho”, de ocupação mais recente e condições muito precárias. Enquanto a área do Centro se assemelha a um bairro popular consolidado, com construções de boa qualidade, densidade não muito alta, algumas associações, serviços e comércio variado, uma parte das regiões em piores condições é acessível apenas por vielas estreitas e se localiza em áreas bem íngremes, junto de córregos e sujeitas a inundações e desabamentos.

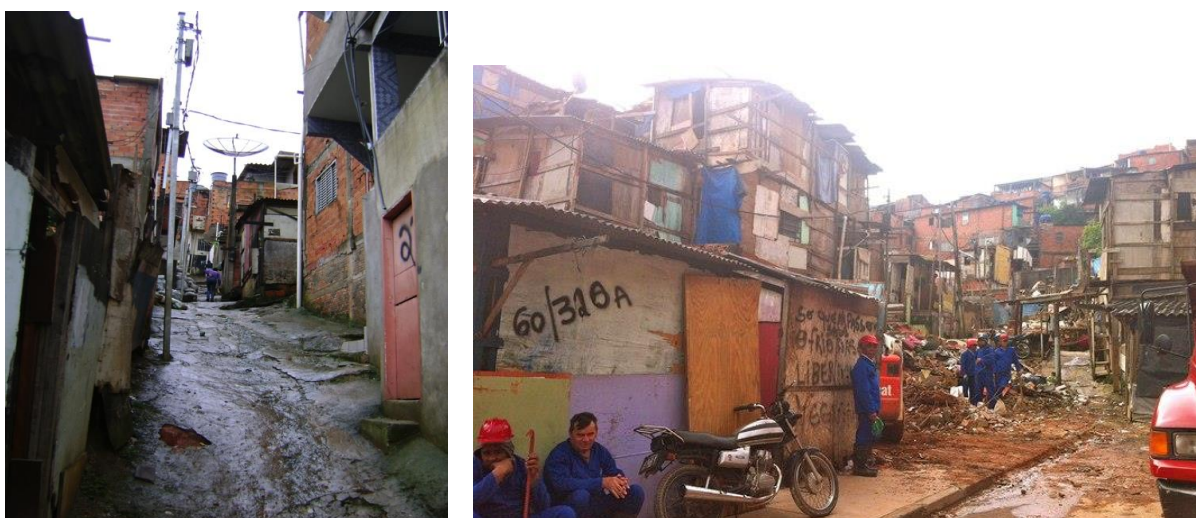


Fig. 6 e 7 - Vela interna da região do Grotão, em Paraisópolis
Fotos: IG

Em 2000⁶², a renda média de um pai de família morador de Paraisópolis era de um salário mínimo e a sua escolaridade de apenas 4,1 anos. A baixa

⁶⁰ Segundo D’Andrea (2012, p. 61) Paraisópolis foi a primeira favela do Brasil a inaugurar uma unidade das Casas Bahia no Brasil. O sociólogo observa, entretanto, que a dita população foi vista como um nicho de mercado que começou a ser explorado em diversas vertentes, notando como sua transformação em consumidora ocorreu antes, e com mais atributos, que sua transformação em área cidadã plena de direitos políticos e sociais.

⁶¹ Os moradores criaram, por exemplo, o Movimento Paraisópolis Visto Pelos Seus Moradores, que deu origem ao blog Paraisópolis Exige Respeito – <http://campanhaparaisopolis.wordpress.com/>.

⁶² Dados do Censo Demográfico 2000.

escolaridade aparecia também na porcentagem de analfabetos entre os pais de família: 21%. (MARQUES, SARAIVA, 2005).

Segundo informa a Prefeitura de São Paulo (SECRETARIA..., 2013a), o bairro possui nove escolas públicas de ensino fundamental e médio e cerca de vinte associações não governamentais dedicadas a serviços para atender à população, tais como creches, biblioteca comunitária, centro de saúde. Em 2009, as duas escolas públicas com piores resultados nas avaliações do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) encontravam-se em Paraisópolis. (CASADO, 2009).

A faixa etária de seus moradores é predominantemente jovem, com cerca de 25% dos indivíduos com menos de 9 anos de idade e apenas 2% com mais de 60 anos. O abastecimento de água é universalizado, mas em 2000 o saneamento básico (esgotos) alcançava apenas 56% dos domicílios e a limpeza urbana, 74% (IBGE, 2000).

Particularidade importante da favela é sua localização junto do bairro do Morumbi, um dos mais nobres da cidade de São Paulo, habitado por uma população de classe média alta e alta, repleto de mansões e grandes apartamentos em condomínios de luxo. Paraisópolis, na realidade, representa um enclave territorial no interior de um dos bairros de renda mais alta da metrópole, evidenciando seus enormes contrastes sociais. É bem provável que, por essa razão, a favela tenha sido a mais intensamente enfocada pela mídia e por estudiosos em geral, representando de certa forma um retrato espacialmente concentrado das desigualdades sociais brasileiras (MARQUES, 2010).



Fig.8 - Foto clássica do contraste social entre as moradias nos bairros vizinhos (Paraisópolis e Morumbi) / G1 São Paulo

A proximidade com uma região de alta renda representa, por um lado, uma vantagem importante para os moradores da favela no que diz respeito ao mercado de trabalho, entendida como fácil acesso a uma das mais importantes estruturas de oportunidades da cidade (MARQUES, 2010). Atualmente, a maior parte dos moradores empregados de Paraisópolis é de profissionais da construção civil, de serviços domésticos ou manutenção predial e trabalha no entorno da favela (ALMEIDA; D'ANDREA, 2004).

Porém, há de considerar-se que, na época de seu surgimento, a favela ocupava terrenos pouco valorizados e existentes em abundância, o que não é mais a realidade atual. A população de Paraisópolis adensou-se e sua área encontra-se atualmente como uma ilha espremida sob o crescimento das edificações de médio e alto padrão do entorno – e a favela passa a ser ameaçada de desaparecimento pelo mesmo motivo que a originou: a expansão do mercado imobiliário na cidade de São Paulo, especialmente da região do Morumbi.

Na tentativa de resolução desse “impasse” houve, no começo da década de 1980, uma proposta de remoção dos moradores. Ainda sob a sombra do período da ditadura brasileira, tal proposta foi um acordo entre parte da elite do entorno e o poder público, que projetou um complexo viário que desapropriaria a maior parte da região (D'ANDREA, 2008). Surgia então, em 1983, a União dos Moradores de Paraisópolis, fundada para lutar contra essa iniciativa.

De fato, o crescimento demográfico da favela e sua articulação interna inviabilizaram essa primeira tentativa de sua remoção (D'ANDREA, 2008). E foi também dessa impossibilidade que decorreu outro movimento na relação entre Paraisópolis e seu entorno: entre o final da década de 1980 e o começo da década de 1990, dezenas de ONGs passaram a atuar em Paraisópolis, principalmente procurando oferecer capacitação profissional e serviços nas áreas de saúde e educação. Essas entidades, muitas delas provenientes de empresas instaladas no bairro do Morumbi e que contam com profissionais e voluntários moradores da região, acabam representando um duplo papel na comunidade: tentam promover a garantia de direitos básicos de cidadania de seus moradores (dado que o Estado

não está ainda suficientemente presente) e fomentar a pacificação social, dado que a convivência com a favela tornou-se inevitável.

No mesmo sentido, já no século XXI, Paraisópolis foi beneficiada com um projeto de urbanização da Prefeitura Municipal (SECRETARIA..., 2013a). O Projeto, que está em andamento, prevê uma reorganização dos espaços da favela, a construção de condomínios habitacionais de pequenos apartamentos, quadras poliesportivas, áreas de lazer, urbanização das vias públicas (asfalto, calçamento, bocas de lobo etc.). O Projeto tem gerado bastante polêmica entre os moradores da região e a Prefeitura, pois, contraditoriamente ao processo de inclusão que ele possa objetivar, o crescimento do investimento do poder público e privado na região, ao mesmo tempo que parece melhorar as condições de vida de seus moradores, passa também a tornar os serviços, as moradias e o m² na favela bem mais valorizados – e esse processo vai, paulatinamente, expulsando dali sua população mais pobre e carente e atraindo segmentos com condições financeiras que permitem a eles ali residir, sem, no entanto, construir alternativas para aqueles que já não podem mais se instalar na favela. “Eles vão tirando o Paraisópolis de pouquinho em pouquinho” afirma uma liderança local (D’ANDREA, 2012. p. 60)⁶³.

A longo prazo, é provável que muitos habitantes tenham que deixar suas posses, sem conseguir arcar com os encargos advindos da regularização fundiária. Já outra leitura da situação, compatível com a da Prefeitura de São Paulo, é a de que a urbanização funcione como um processo de “integração” de Paraisópolis à

⁶³ Segundo D’Andrea (2012, p. 60), sociólogo e pesquisador da problemática habitacional na favela: “No que tange à participação da população, muitos moradores apontam que a urbanização de Paraisópolis ocorre sem reuniões regulares do Conselho Gestor, e que, mesmo quando essas ocorrem, é muito difícil fazer prevalecer seus interesses nesse fórum. Bem mais que a regularização fundiária e a valorização dos terrenos da favela e do entorno, a urbanização se faz sentir por meio de uma presença estatal nunca antes vista. Porém, essa presença estatal pós-neoliberalismo expressa-se, de maneira evidente, por meio dos interesses privados daqueles agentes que se beneficiaram com o processo de venda de empresas estatais, e não pelo âmbito dos direitos sociais da população favelada. Nesse ponto, a privatização de empresas estatais do setor energético acelerou a chegada da eletricidade à população favelada. Não é à toa que os pontos de fricção mais evidentes entre a população favelada e a nova realidade imposta pela urbanização ocorreu quando da instalação das caixinhas de luz individuais nos domicílios, o que causou manifestações públicas organizadas pela população. No caso do fornecimento de água e esgoto, a empresa responsável por esse serviço possui, hoje, metade de suas ações controladas por acionistas. Operando com racionalidade empresarial, essa empresa tem metas de universalização do serviço, porque cada morador de favela é, em seu próprio léxico, um cliente”.

cidade, representando, no plano concreto e principalmente simbólico, o tão almejado desaparecimento de uma grande e violenta favela (D'ANDREA, 2012).

A história de Paraisópolis pode ser entendida, então, em sua relação direta com esse entorno, marcada essencialmente pela tensão. Longe de exemplificar uma convivência pacífica entre regiões e realidades contíguas, mas tão díspares, a relação entre os moradores de Paraisópolis, seus vizinhos e a própria cidade de São Paulo é historicamente marcada por conflitos complexos. Atualmente, o associativismo da favela é mais intenso do que nunca, sendo muitas as associações e entidades organizadas na região⁶⁴. Segundo pesquisas de Lavallo e Castello (2004), em termos de participação e associativismo, os moradores de Paraisópolis se situam na média que caracteriza os indivíduos de baixa renda da região metropolitana de São Paulo, embora a frequência a entidades religiosas seja mais intensa.

A proximidade com grupos de alta renda e a consequente projeção na mídia tornam Paraisópolis, também, um alvo privilegiado de preocupações, especialmente de entidades filantrópicas e sociais, como é o caso do Hospital Israelita Albert Einstein, que possui um núcleo de saúde, educação e cultura na comunidade, responsável pela Estação do Conhecimento Einstein⁶⁵, um dos locais onde as pesquisas desta tese se desenvolveram.

5.3.1 Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis (PECP)

A Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein iniciou suas atividades no Brasil em meados de 1950, com o compromisso, por parte da comunidade judaica instalada no país, de oferecer um atendimento referencial na área de saúde à população brasileira. Assim, com recursos provenientes de doações

⁶⁴ Muitas delas estão hoje organizadas no Fórum multientidades de Paraisópolis – <<http://paraisopolis.org>>. Acesso em 15 de outubro de 2013.

⁶⁵ Organização não governamental consolidada em 1997, por iniciativa do Departamento de Voluntários da Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein e do Instituto Israelita de Responsabilidade Social Albert Einstein. Informações einstein-paraisopolis – usp. Sobre projetos na favela, ver, por exemplo: <http://www.einstein.br/voluntariado/>; <http://www.portoseguro.org.br/comunidade.asp> e <http://www.terra.com.br/istoedinheiro/314/empresasdobem/index.Htm>.

e do trabalho dedicado de um grupo de pessoas, o Hospital Israelita Albert Einstein foi inaugurado no bairro do Morumbi, em 1971, tornando-se logo um dos mais conceituados centros de diagnóstico e medicina hospitalar, em tratamentos com alta tecnologia e atendimento humanizado na América Latina (ALVES, 2010).

As ações de responsabilidade social, entretanto, já aconteciam desde a década de 1960, com atendimentos gratuitos na pediatria assistencial para as crianças moradoras da região. Foi então que, em 1997, teve início o Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis (PECP), uma iniciativa do Departamento de Voluntários da Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein e do Instituto Israelita de Responsabilidade Social Albert Einstein, com o objetivo de atuar na prevenção e promoção da saúde das crianças da comunidade de Paraisópolis, propiciando uma assistência integral à saúde e buscando a melhoria da qualidade de vida⁶⁶.



Fig.9 e 10 - Vistas da fachada do Programa Einstein em Paraisópolis
Fotos: acervo da PECP

O PECP beneficia diretamente cerca de 10 mil crianças e suas famílias. Conforme dados do Instituto Israelita de Responsabilidade Social Albert Einstein, há em seu quadro de trabalho profissionais, voluntários e parceiros cientes de seus papéis como agentes de transformação social (ALVES, 2010). Suas ações estão

⁶⁶ Programa Einstein na Comunidade Paraisópolis (PECP). Disponível em: <<http://www.einstein.br/responsabilidade-social/Programas-Comunitarios/Programa-Einstein-na-Comunidade-Paraisopolis/Paginas/programa-einstein-na-comunidade-paraisopolis.aspx>>. Acesso em 15 de outubro de 2013.

distribuídas em cinco núcleos de atuação: Serviço Social; Esportes; Saúde; Adolescentes (para quem são realizadas oficinas de artes plásticas, fotografia, cinema, teatro, dança, inclusão digital, música e de elaboração do jornal *Comunidade em Ação*); e Educação (que contempla os programas Educação Cidadã; Brinquedoteca e Estação do Conhecimento, sendo este último, escolhido como campo de nossa pesquisa, tal como veremos adiante).

A partir de 2009, a área denominada Educação Cidadã, do Núcleo de Educação, teve seu formato modificado, em virtude das demandas observadas no contexto de Paraisópolis: a frequência às atividades passou a ser diária e a faixa etária que antes era de 7 a 10 foi ampliada para 6 a 15 anos.

O objetivo de tal área é propiciar condições para que crianças e adolescentes com desempenho social, cultural e escolar insatisfatórios sejam capacitados para lidar positivamente com a realidade em que vivem, desenvolvam a autoconfiança e tornem-se aptos a ampliar suas habilidades para uma participação comunitária mais ativa e cidadã (ALVES, 2010). Todas as crianças e jovens atendidos no Programa, assim como os seus familiares, são acompanhados por uma equipe multidisciplinar formada por psicólogos, enfermeiros, nutricionistas, pedagogos e assistentes sociais.

É necessário um processo de seleção para a frequência no Programa, pois o número de vagas é menor do que a demanda. Segundo Solange Alberto, coordenadora da Educação Cidadã⁶⁷:

As crianças e adolescentes chegam para o Programa Educação Cidadã por três caminhos diferentes: encaminhamento interno dos profissionais que trabalham nos outros Programas do PECP, encaminhamento de outras organizações da comunidade, incluindo órgãos de proteção (Conselho Tutelar e Fórum), e, por último, gerenciamento de uma lista de espera (planilha aberta na recepção em que toda a comunidade pode registrar interesse). A cada nova vaga, busca-se preenchê-la tendo o critério do encaminhamento interno como prioridade, assim como ofertar vagas para os irmãos cujas famílias já têm filhos matriculados no Programa.

⁶⁷ Em entrevista à autora em 27 de novembro de 2013.

Nesse sentido, articula-se um trabalho em rede juntamente com a equipe do Serviço Social, que tem a responsabilidade técnica de avaliar os novos egressos, a partir das demandas que chegam aos plantões semanais e de acordo com o acompanhamento às famílias.

Segundo Alberto, são critérios para a seleção as situações de maior vulnerabilidade, nas quais crianças e adolescentes estão em risco social. Por situação de vulnerabilidade e risco social, Alberto explica que:

[...] se tratam das famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e ou por impossibilidade de acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social, tais como previsto na Política Nacional de Assistência Social (2004)⁶⁸.

Além dessa avaliação social que ocorre para o ingresso na atividade, há um trabalho de formação com a equipe de educadores para identificar casos de negligência familiar.

Solange Alberto nos descreve esse processo:

Quando isso ocorre [negligência familiar], o Serviço Social inicia o acompanhamento da família. A partir da identificação da demanda pelos educadores, o caso é encaminhado para o Serviço Social, que inicia o acompanhamento familiar, que tem como objetivo interromper a situação e garantir os direitos, utilizando-se da interface com a rede socioassistencial, Conselho Tutelar e outras intervenções. Essa equipe está disponível para atender todas as famílias do Programa, e as famílias são orientadas a procurar o atendimento sempre que sentirem necessidade. Há um serviço de plantão diariamente com as quatro assistentes sociais, e os casos acompanhados são discutidos em reuniões com a equipe de educadores do Programa (encontros mensais).

Ainda como parte desse trabalho de acompanhamento com as famílias, são desenvolvidas ações com o objetivo de fortalecer as competências familiares

⁶⁸ Em entrevista à autora em 27 de novembro de 2013.

(proteção e função social), por meio do exercício de reflexão e ação sobre a cidadania. São algumas das estratégias:

- Reuniões temáticas com as famílias: essas reuniões acontecem a cada dois meses e têm como objetivo discutir temas de interesse das famílias como: Estatuto da Criança e do Adolescente, sexualidade, relações entre pais e filhos, pedofilia, entre outros. São realizadas por profissionais da educação, serviço social e psicologia.
- Comissão de pais: trata-se de um trabalho de mobilização comunitária e tem como objetivo contribuir para que os pais se tornem sujeitos atuantes do processo educativo dos filhos por meio das discussões, críticas e sugestões referentes ao Projeto, assuntos de interesse e sobre o cotidiano comunitário. É um espaço de informação e construção coletiva de ações que garantam a participação da comunidade.
- Sábados em Família: esse é um momento de integração e fortalecimento de vínculos familiares. São convidados os familiares das crianças e adolescentes do Projeto. A equipe da educação, em parceria com o serviço social, define um tema relacionado à cidadania, e a partir daí é planejada uma atividade lúdica com música, brincadeiras e gincanas, que contemple a discussão e o acesso à informação.
- Passeios com as crianças, adolescentes e suas famílias: um passeio em família, por ano, geralmente em parques livres que possuam áreas verdes, contribuindo para o acesso aos bens de lazer e cultura da cidade.

Foi também em 2009 que a biblioteca comunitária que havia no Programa passou por uma reformulação em sua concepção, a partir da parceria com a Universidade de São Paulo (USP), por meio do COLABORI – Colaboratório de Infoeducação da Escola de Comunicação e Artes⁶⁹.

A reestruturação – que ocorreu depois de uma solicitação da coordenação do Núcleo Educação Cidadã e envolveu diretamente o grupo de gestores e educadores

⁶⁹ Trata-se de um projeto desenvolvido pela equipe do Colaboratório de Infoeducação, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), coordenado pelo Professor Dr. Edmir Perrotti e pela Professora Dra. Ivete Pieruccini.

do PECP –, abrangeu a reforma do espaço físico bem como das dinâmicas culturais que caracterizavam a biblioteca comunitária, fruto da reformulação das concepções que passariam a orientar o lugar.

A Biblioteca Comunitária havia sido implantada em 2003, por iniciativa do próprio núcleo de Educação, respondendo à necessidade de se ter um espaço que oferecesse leitura, cultura e informação em Paraisópolis. No bairro, não havia nenhuma biblioteca pública e somente uma comunitária, organizada por um morador do bairro em sua própria garagem residencial. A única escola estadual que conseguia manter um espaço com a presença de uma bibliotecária (e que contava com repasse de recursos por meio de convênio com uma instituição particular para renovação de acervo) teve seu funcionamento interrompido em 2007. Nas demais escolas, não havia nem uma sala de leitura.

Um espaço para a biblioteca comunitária do Programa de Educação Cidadã do Einstein foi definido no 2º andar da Unidade. Solange Alberto (2008, p. 38) nos relata esse período:

Definir a identidade da biblioteca (o foco de atuação) junto à comunidade era um grande desafio, porque não se tinha ainda elemento suficiente para se construir a estratégia de ação, uma vez que não havia uma representação formal de lideranças comunitárias envolvidas com o projeto.

A sala da biblioteca comunitária existia, havia livros, mas estava sempre vazia: “Eram muitas as perguntas e questionamentos que se faziam presentes: que biblioteca queremos? A qual público se destina?”, Alberto relata.

Ao conhecerem o trabalho desenvolvido pela entidade filantrópica Fundação Fé e Alegria do Brasil⁷⁰ (1º semestre de 2003), acompanhado pela Professora. Dra. Ivete Pieruccini, do COLABORI/ECA/USP, Solange Alberto afirma que o conceito de “biblioteca comunitária” que estavam procurando parecia começar a ser correspondido e alguns elementos puderam ser definidos para a idealização desse espaço: seria mais do que um espaço para disponibilizar o acesso ao acervo, mas

⁷⁰ Fé e Alegria define-se como um “Movimento Internacional de Educação Popular Integral e Promoção Social”. Em 2003, a Professora Ivete Pieruccini era assessora dessa organização e acompanhou a biblioteca comunitária de Paraisópolis.

principalmente que pudesse transformar as práticas de leitura em uma proposta de apropriação da leitura e da escrita, da informação e da cultura: “ouvimos sobre mediação de leitura; protagonismo juvenil, fortalecimento da comunidade local...”, nos conta Alberto.

E acrescenta:

Se o dado inicial nos apontava o fosso existente entre a ineficácia nos serviços de informação oferecidos pelas bibliotecas escolares e a ausência de espaços públicos para que tais carências na área da promoção de leitura pudessem ser superadas, um caminho encontrado para que o projeto saísse do papel foi consolidar uma proposta de caráter mais educativo, pois se compreendia que a biblioteca deveria se caracterizar como um instrumento indissociável do processo educacional. Neste sentido, a biblioteca passa a fazer parte do projeto pedagógico da instituição (ALBERTO, 2008, p. 3):

Em parceria com essa organização, definiu-se também a contratação de um jovem mediador de leitura, que já estivesse atuando em uma biblioteca comunitária da fundação e outro que fosse morador da comunidade de Paraisópolis “uma vez que um contribuiria com a experiência e a linguagem construída por meio da vivência em mediação de leitura e o outro traria a linguagem da comunidade local”, afirma Solange.

Os desafios eram grandes e, em outubro de 2008, firmou-se o convênio entre a Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein e o COLABORI/ECA/USP, coordenado pelos Prof. Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini, voltado à pesquisa e atuação nesse projeto. De um espaço restrito à oferta de livros e revistas, o novo local, que passaria a denominar-se Estação do Conhecimento⁷¹; seria agora um ambiente desencadeador de processos voltados à apropriação de informação e cultura, atuando para a construção de experiências significativas entre os leitores, os textos, o contexto. Atuaria, assim, em rede com outros espaços sociais e culturais da comunidade e da cidade de São Paulo, visando à apropriação da cultura escrita pelos participantes dos projetos educacionais e culturais realizados no âmbito do

⁷¹ Disponível em:

<http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/112074/mod_resource/content/1/PERROTTI%20e%20VERDINI_Estações%20do%20Conhecimento_%20espaços%20e%20saberes%20informativos.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2013.

Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis.

5.4 Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele (CCK), em Poços de Caldas, Minas Gerais

O Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele (CCK), inaugurado em 2000, situa-se em uma fazenda de café em Poços de Caldas, Minas Gerais. Nasceu da iniciativa do proprietário da fazenda que, além da motivação pessoal alegada, teria o desejo de consolidar uma equipe estável e qualificada de trabalhadores em sua fazenda⁷², de forma que ela pudesse se aperfeiçoar nos processos de produção de café e obtivesse satisfação com a oferta de condições diferenciadas de vida e trabalho. Do mesmo modo, por se tratar de uma fazenda de cultivo e exportação de café de primeira qualidade, as preocupações e investimentos na área socioambiental tornavam-se exigência na relação com outros países⁷³.

O prédio do CCK foi concebido pela empresa A Cor da Letra⁷⁴, o Grupo Astro Café e Alfredo Barbosa Jr. Arquitetos⁷⁵: uma edificação construída com madeira e vidro possibilitaria que paisagens da Fazenda compusessem as paredes internas do Centro Cultural, ao mesmo tempo em que a visão do que era interno ao Centro fosse possível a quem estivesse do lado de fora. O CCK nasceu com um acervo de 1.200 livros e 16 computadores ligados à internet, atendendo à comunidade de moradores da Fazenda, constituída, à época, por aproximadamente 150 pessoas, que viviam em 40 casas, distribuídas em duas ruas de terra. A maioria dos moradores sempre

⁷² Eram comuns, na região, os trabalhos transitórios de safreiros, ou seja, de pessoas sem moradia e trabalho fixo. Os camponeses migravam seguindo as demandas por trabalho nas diferentes fazendas da região. Na Fazenda Lambari, os que trabalhavam por safra eram requisitados nos casos em que os trabalhadores fixos da fazenda não eram suficientes para realizar a colheita.

⁷³ Sustentabilidade ambiental e social são metas empresariais nacionais e internacionais na área. Existem centros especializados que fazem vistorias, classificam os produtores por meio de pontuações em itens pertinentes a esses aspectos e emitem certificações. Disponível em www.astrocafe.com.br.

⁷⁴ A empresa A Cor da Letra – Centro de Estudos, Pesquisa e Assessoria em Leitura e Literatura Infantil – foi chamada, inicialmente pelo diretor executivo do grupo Astro Café, proprietário da Fazenda Lambari à época, para realizar um projeto de leitura com os professores da escola municipal rural situada em sua propriedade. Por meio da parceria do grupo Astro Café com uma empresa norueguesa de importação de café (Friele S/A), construiu-se o Centro Cultural.

⁷⁵ Alfredo Barbosa Jr., arquiteto responsável pela obra, reside em Poços de Caldas e desenvolve projetos em diferentes estados do país.

havia morado no campo, trabalhado na terra e estudado até o 4^o-ano do ensino fundamental.

Entre os anos 2000 e 2006, participei da implementação desse projeto, que começou em duas escolas municipais rurais e se desdobrou com a construção do CCK⁷⁶.

Sendo objeto de estudo por mim concluído em 2009⁷⁷, enfocando sua implantação e usos, pude constatar no CCK processos ricos de negociação entre culturas que me estimularam a continuar e a aprofundar minhas percepções sobre os desenvolvimentos desse dispositivo cultural.



Fig.11 - CCK e antiga colônia (à esquerda)
Fotos: Amanda Leal de Oliveira

Ao retornar ao Centro Cultural em 2013, observei que muitas coisas se passaram e mudaram, desde 2009 – ano em que colhi os dados e finalizei a

⁷⁶ A organização não governamental em que eu trabalhava (A Cor da Letra – Centro de Estudos, Pesquisa e Assessoria em Leitura e Literatura Infantil) foi chamada pelo diretor executivo do grupo Astro Café, proprietário da Fazenda Lambari à época, para realizar um projeto de leitura com os professores da escola municipal rural situada em sua propriedade. A fazenda exportava café e uma das exigências internacionais para certificação da fazenda era a realização de um projeto social. Através da parceria do Grupo Astro com uma empresa norueguesa de importação de café (Friele S.A), construiu-se o CCK.

⁷⁷ *Cultura na Fazenda: um estudo sobre a apropriação da leitura como negociação de sentidos*, defendida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da ECA-USP (2009), realizada com apoio da CAPES (2007-2009). Disponível em: “<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19102009-142344/pt-br.php>”. Acesso em 8 de abril de 2013.

dissertação de mestrado. Em consequência, mudanças substanciais foram produzidas nas relações que o CCK mantinha com os, então, moradores da fazenda, a quem era inicialmente destinado.

Em 2012, a Fazenda Lambari foi vendida a um fazendeiro da região. O terreno do Centro Cultural, assim como o próprio Centro, não foram, todavia, incluídos na venda, sendo doados ainda em 2010 ao Instituto Lambari, organização sem fins lucrativos criada pelos idealizadores e gestores do CCK, a fim de ampliar a possibilidade de captação de recursos e, com o processo de venda da Fazenda, garantir assim sua continuidade e existência.

O Centro Cultural continua recebendo parte dos recursos da empresa norueguesa que lhe deu o nome, assim como da empresa dos antigos donos da Lambari, mas passou também a captar recursos e parcerias via lei de mecenato nacional, estadual, editais etc. Toda a orientação pedagógica, como desde o início, continua a ser realizada pela A Cor da Letra. Da mesma forma, a equipe de educadores do Centro se mantém.



Fig.12 - Vista interna do CCK
Foto: Amanda Leal de Oliveira

Já a comunidade da colônia de moradores da Fazenda, que vinha sofrendo alterações desde 2008 (OLIVEIRA, 2009), com a venda da Fazenda, foi demitida e mudou-se para um loteamento rural localizado no caminho entre a Fazenda e a cidade. Ao visitar o bairro, conhecido como Córrego Dantas, fui levada a uma de suas ruas, localizada na parte alta, onde a educadora Renata me diz: “Essa é a rua

da velha Lambari. Tem muita gente de lá que está aqui, todos na mesma rua. É uma delícia!”. Ali, misturados aos outros moradores que já ocupavam ou chegam à região, reproduzem a relação de proximidade entre vizinhos, como antes.

As casas parecem grandes – sem dúvida maiores do que as da colônia –, especialmente na “rua da velha Lambari”, sem muros altos que escondem as fachadas e os moradores. Encontramos dona Maria, ex-moradora da Fazenda, que me mostra a frente de sua casa e logo reconheço o jardim bem tratado, com pés de roseiras e flores. Os terrenos têm cerca de 400 m² “onde a gente dá um jeitinho de ter nossas plantações”, fala dona Maria, que ficou viúva, mas vive ainda perto dos filhos.

Em outras ruas, as casas alternam-se com pequenas chácaras, onde os proprietários vão somente para passar os finais de semana.

É um bairro recente, com a maioria das casas ainda em processo de construção e acabamento. Conversando com Renata, pergunto se não estão melhor assim, com casas próprias e maiores. Ela confirma: “Isso é verdade, todo mundo tem agora o seu próprio terreno e a sua própria casa”. O desconforto se deve ao fato de que “nem todo mundo se conhece, nem todo mundo conversa”. No bairro tem também “usuários de drogas, que se juntam à noite. A gente não fica tão tranquilo de deixar as crianças soltas, brincando com todo mundo. Aqui tem que ficar bem de olho, não é aquela tranquilidade que a gente via na Fazenda”. O bairro ainda está em processo de urbanização e regularização sanitária, mas tem luz e internet gratuita da Prefeitura.

Os ex-moradores da Lambari que não se mudaram para o Córrego Dantas conseguiram trabalho em outra Fazenda e por lá habitam, ou seguiram para a cidade. É o caso de Verônica, por exemplo, que resistia a mudar-se da zona rural (OLIVEIRA, 2009), mas se diz agora “super feliz trabalhando na casa de uma família muito boa, que adora o jeito que eu sou, que eu cozinho. Meu filho [Humberto] está estudando e trabalhando na parte de tecnologia de uma loja do *shopping*. Ficou mais prático para ele. Estamos muito bem, graças a Deus”⁷⁸.

⁷⁸ Em conversa telefônica com a autora em novembro de 2013.

Quando pergunto se ela vem à Fazenda e ao Centro, ela diz que raramente: “Quando eu vou, vou para o Centro. O Humberto adora ir. Mas eu não gosto de ver a Lambari sem ninguém conhecido”.

A população atual que mora na fazenda, bem menos numerosa, é de cerca de vinte pessoas, ocupando somente quatro das vinte casas, com aproximadamente dez crianças. Segundo Vanessa, educadora do CCK, a colônia atual é composta por famílias bem diferentes daquelas da origem do Centro: “São pessoas que trabalham por empreitada, não têm relação com o café, nem com esta fazenda. Eles vêm de lugares diferentes, estão se conhecendo aqui e agora, então, não têm mais vida comunitária.” Além disso; “a população muda muito; tem semana que chega uma família, as crianças vêm aqui e, depois, elas se mudam e a gente nem fica sabendo, nem se despediu”, conclui.

Encontro Mara e Gil, os únicos moradores antigos que ainda permanecem por lá. Fizeram um acordo com os novos donos e alugam uma das casas da colônia, para que a filha Maria Eduarda possa concluir o 9º ano na escola José Avelino, onde sempre estudou:

A Maria Eduarda está feliz de ir para uma escola na cidade. Em janeiro [de 2014] iremos para a cidade recomeçar a vida por lá. Foi bom que ela pôde terminar o Fundamental aqui, que é uma escola muito boa, não perde mais em nada para a cidade. Ela agora vai para a cidade uma aluna muito boa.

Mara parece referir-se ao preconceito que existe na cidade com relação às crianças que chegam da zona rural, consideradas “atrasadas, ignorantes”⁷⁹. A chegada do Centro Cultural, no entanto, ao atrair a atenção da população da cidade – inclusive da Prefeitura – para a fazenda, contribuiu para melhorar a infraestrutura da escola, que passou a ter quadra, laboratório e pátio coberto. No mesmo sentido, a parceria do Centro com a escola municipal aumentou a oferta de leitura no dia a dia dos professores e alunos e realizou atividades complementares para os alunos (oficinas de desenho, dança, capoeira, mediação de leitura etc.).

⁷⁹ Mais na dissertação de mestrado: *Cultura na Fazenda: um estudo sobre a apropriação da leitura como negociação de sentidos*, defendida pela autora no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da ECA-USP (2009), realizada com apoio da CAPES (2007-2009). Disponível em: “<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19102009-142344/pt-br.php>”. Acesso em: 8 de abril de 2013.

“Se tem uma coisa que melhorou muito nestes últimos anos foi a parceria com a escola”, afirmam os educadores Vanessa, Renata, Márcia e Renato. “Hoje em dia a gente consegue conversar muito mais, dialogar mesmo, afinal, estamos juntos há dez anos.”

Se, no princípio, o CCK é que era um ser estranho à uma comunidade que já se reconhecia naquele local, passados dez anos, ele consolidou concepções de atuação, mantém sua estrutura física, seus educadores, suas atividades de rotina e seus projetos. O entorno, no entanto, se alterou. Isso passa a exigir, portanto, novas ações, reflexões – e negociações.



Fig.13 - A educadora Renata em frente à casa em que morava e que agora está vazia.
Foto: Amanda Leal de Oliveira

Aquela população inicial – que, ao longo dos anos, pôde ir conhecendo o que o Centro Cultural buscava oferecer, ao mesmo tempo que ia também sendo reconhecida por ele – foi substituída por uma população que necessita ser diariamente “apresentada” àquele lugar e, especificamente, àquele espaço, ambiente, à leitura, às práticas que oferece e, na direção oposta, ser também “reconhecida” pelos educadores do CCK.

As mudanças também dizem respeito ao maior acesso às tecnologias da informação, A educadora Márcia relata: “ A internet, por exemplo, não é mais uma novidade para as crianças e jovens da zona rural. Muitos já possuem telefones celulares bem modernos e que estão conectados. Os pais também têm celulares

com internet. Os computadores do Centro já não são um grande atrativo, como foi no começo.”

O fato de haver computador e acesso à internet no Centro Cultural em 2003, foi, sem dúvida alguma, uma grande novidade para a população local na época. As crianças e jovens que disputavam diariamente os 16 computadores tiveram, naquela ocasião, que ser rodizados em ciclos de 30 minutos para cada um. Ainda assim, a equipe de educadores, juntamente com a coordenação do Centro, avaliou que seria necessário incluir na programação diária momentos em que os computadores permanecessem desligados, pois estava difícil conseguir a participação das crianças e jovens em quaisquer outras propostas que “concorriam” com o acesso à internet⁸⁰. Mesmo os educadores, eles relembram, “estávamos deslumbrados com o mundo do ‘www’”, como conta Márcia, “e, no começo, não queríamos outras coisas para nós mesmas e para as crianças que não a pesquisa nos sites”.

Na época, os educadores passaram a “aproveitar” da curiosidade que os computadores despertavam – e do fato concreto de que atraíam adultos e crianças para dentro do CCK – para apresentar outras propostas, intercalar atividades e ampliar os interesses. De fato, foi uma estratégia que deu certo (OLIVEIRA, 2009). Atualmente, a maior parte da população que frequenta o Centro Cultural – composta principalmente por crianças da escola vizinha, tanto no período que estão na escola como no contraturno – não demonstra um interesse específico lá dentro. Ao contrário, está bem distribuída entre aqueles que fazem oficina de dança, grupos de leitura, empréstimo de livros, jogos e computadores. Um grande número parece estar presente em todas as atividades, indo em diferentes dias ao Centro Cultural para encontrar amigos, conversar entre eles ou com os educadores.

“As crianças hoje não aguentam ficar mais do que cinco minutos em uma mesma atividade”, observa a educadora Vanessa. “Isso está sendo um grande desafio para a gente. Mesmo para fazer as ações mais simples, bem livres, como desenhar, fazer uma dobradura, jogar um jogo de tabuleiro, nós temos ficado junto, insistindo para que finalizem, porque senão elas entram, mexem um pouco e já querem fazer outra atividade”.

⁸⁰ Mais detalhes em Oliveira (2009).

Além das questões complexas que envolvem o interesse e o tempo de concentração de todas as pessoas em quaisquer idades, é bem provável que essa agitação observada pela educadora seja também consequência de uma permanência mais curta na Fazenda e na rotina do Centro Cultural, o que, sem dúvida, parece despertar certa ansiedade nas crianças e jovens que procuram “experimentar” tudo o que aparece ali disponível e ao alcance das mãos.

Por outro lado, os educadores são unânimes em afirmar que a parceria do Centro Cultural com as duas escolas municipais – uma vizinha ao Centro e outra localizada em uma fazenda próxima – se consolidou. Todos os dias, crianças e professores da Escola José Avelino de Melo (vizinha ao CCK) estão no Centro para ler, emprestar livro, realizar atividades artísticas e projetos eventuais. A professora de Português, Loredany, por exemplo, passou a trazer diariamente cada uma das turmas para ler poesia nas almofadas e arredores do CCK. Para que isso pudesse acontecer, o Centro passou a abrir uma hora mais cedo, pois a aula na escola começa às 7h30 e não às 8h30, como o Centro Cultural.

As sessões de cinema que o Centro oferece estão ocorrendo mensalmente na Escola Municipal Carmélia de Castro (localizada em uma fazenda próxima)⁸¹. O educador Renato, responsável pela organização e manutenção desse projeto, conta que no início do ano eles vão à escola e já combinam o calendário das sessões. E depois, mensalmente, vão definindo os filmes. “Normalmente são filmes infantis, animações. É sempre um momento muito gostoso, as crianças e os professores adoram”, afirma Renato.

Na própria Fazenda Lambari as sessões de cinema ao ar livre quase não ocorrem mais. Esse projeto, que já foi um grande atrativo na fazenda em que está o CCK, hoje também não encontra público. O número reduzido de moradores na colônia, somado à falta de transporte público entre as fazendas e da cidade para a zona rural, principalmente à noite, não promove público para as sessões. A Escola José Avelino, por sua vez, diferentemente da Carmélia de Castro, não demonstrou interesse em realizar os encontros de cinema mensais. Em 2012, foram somente duas sessões na Fazenda Lambari e nove na Emef Carmélia de Castro.

⁸¹ A origem dessa parceria também está descrita na dissertação de mestrado já citada.

Segundo os educadores, o número de empréstimo de livros também nunca esteve tão alto. O balanço de atividades mensais do CCK, feito pelos próprios educadores, aponta cerca de 500 livros emprestados por mês.

5.5. Biblioteca Pública Louise Michel, 20º distrito, Paris, França

O nome da biblioteca é uma homenagem à educadora e ativista anarquista que nasceu e viveu nessa região da França no final do século XIX. Reconheceu-se anarquista durante a Comuna de Paris, na qual foi uma das mais importantes militantes. Após seu falecimento, aos 76 anos, continuou sendo considerada e homenageada como uma das mais notáveis anarquistas, feministas, sindicalistas e educadoras libertárias daquele século, preservando tal reconhecimento até a atualidade.

A Biblioteca Pública Louise Michel foi inaugurada em abril de 2011 no 20º “*arrondissement*”⁸², distrito com perfil popular e multicultural da cidade de Paris.

Afastado do Centro, o 20º distrito (figura abaixo, à esquerda) é o “último bairro” da cidade, que se organiza como um caracol, partindo do 1º – o Centro. Foi também o último bairro a ser integrado a Paris, a partir da junção de duas pequenas cidades que ali se encontravam (Belleville⁸³ e Charonne). Belleville já era, para os padrões franceses, uma cidade grande, com cerca de 60 mil habitantes.

Sendo um bairro excluído do grande redesenho de Paris promovido pelo Barão de Haussmann, que renovou a capital francesa no século XIX, o 20º se caracterizou como uma região pobre, habitado por operários e imigrantes que buscavam aluguéis baratos e instalações abandonadas. Por muitas décadas sofreu com a violência, problemas de tráfico de drogas, falta de políticas públicas e degradação de suas construções.

⁸² A organização administrativa da França é bem descentralizada: a cidade de Paris, por exemplo, possui a Prefeitura geral (Mairie de Paris) e cada um de seus *arrondissements* possui prefeitura própria (equivalente às subprefeituras da cidade de São Paulo). Esses distritos, por sua vez, distribuem-se em “bairros” (*quartiers*).

⁸³ Belleville consistia no que hoje é uma parte do 19, 10, 11 e 20 *arrondissement*.

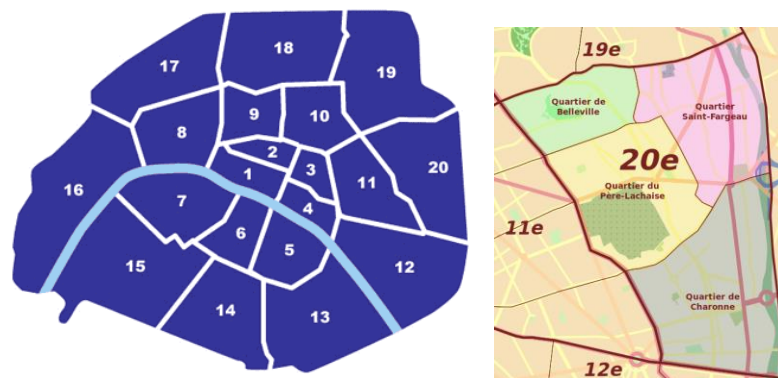


Fig.14 - Mapa de Paris com o Rio Sena (em azul claro) e os 20 *arrondissements* (distritos) que compõem o município (fig. à esquerda). Fig.15 Mapa do 20e com suas quatro regiões (à direita).
Fonte: Mairie de Paris

Atualmente, com cerca de 200 mil habitantes, o distrito do 20e é terceiro *arrondissement* parisiense em termos populacionais (depois do 15^e e do 18^e), composto por quatro regiões. Atraiu muitos chineses (a comunidade chinesa do 20e é uma das maiores de Paris), assim como argelinos, tunísios e marroquinos.

Em meados dos 1980, a Prefeitura de Paris iniciou um processo de revitalização do 20e distrito, que incluía sua integração à política urbanística e cultural do restante de Paris, com a restauração de fachadas, ruas e calçadas, criação de novos equipamentos públicos de saúde, educação e cultura. Assim também o transporte público foi ampliado e, com sua vasta rede de metrô e ônibus, tornou a distância entre essa “periferia” e o Centro da cidade uma “viagem” de cerca de 20 minutos.

Nesse processo, o distrito passou a ser procurado também por estudantes, artistas e intelectuais que buscavam um aluguel mais barato na cidade de Paris, dado que os preços no Centro estão entre os mais caros do mundo. Essas transformações foram tornando o bairro povoado por maciça população jovem, com intensa vida noturna e cultural.

Em 2010, a Prefeitura do 20e encomendou um estudo sobre a oferta cultural em seu distrito⁸⁴. O objetivo era entender melhor o setor, seus atores, sua lógica e sua dinâmica. Por meio desse estudo, verifica-se que existe na região ampla gama

⁸⁴ A Prefeitura contratou a agência ABCD de engenharia cultural. Entre abril e outubro de 2010 a empresa realizou 160 entrevistas, que lhe permitiram desenvolver um mapeamento da cultura nesse *arrondissement*. Disponível no informativo eletrônico da *Mairie do 20e*: <<http://le75020.fr/paris-XXe-75020-20e-arrondissement/culture/24114-etude-offre-culturelle-20e.paris-75020-info#.Umbs2LQfX0E>>. Acesso em 19 de outubro de 2013.

de iniciativas que visam a educação artística e outras “práticas amadoras”: 127 associações de educação artística, 44 empresas e 65 espaços de ensaio e distribuição.

Mas o estudo verifica também que essas ofertas culturais são iniciativas principalmente de associações⁸⁵ e muito pouco das instituições públicas. No mesmo sentido, identificou falta de orientação e clareza nessa política de oferta, destacando ainda a falta de uma rede dinâmica entre essas organizações, mesmo com uma população ativa, ou seja, que frequenta as atividades propostas⁸⁶..

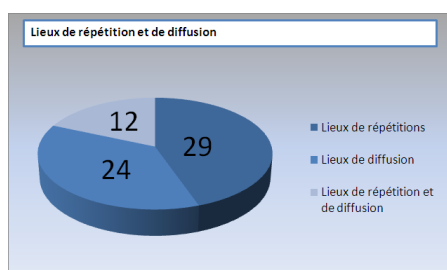


Fig. 16 - Locais para ensaio de apresentações artísticas (29) difusão cultural (24) e locais de ensaio e difusão (12), no 20e, Paris. Fonte: Journalweb do Xxeme

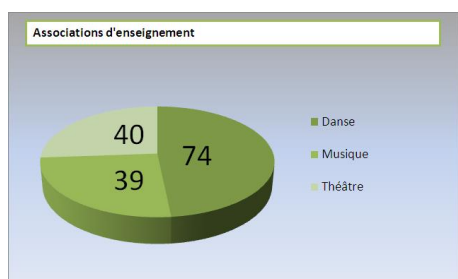


Fig. 17 - Associações de ensino no 20e, 2010: Dança (74), Música (39) e Teatro (40)
Fonte: Journalweb do XXeme

Com relação à leitura, a pesquisa revelou que, com a abertura, em junho de 2010, da midiateca Marguerite Duras, o 20e *arrondissement* tornou-se “bem equipado” em termos de bibliotecas. No entanto, a sua distribuição sofre de um desequilíbrio: a zona Sul é mais carente do que a Norte (veja o mapa abaixo)⁸⁷.

⁸⁵ Seria o equivalente à nossas organizações não governamentais, que atuam com recursos próprios ou oriundos da iniciativa privada. No caso da França, muitas delas possuem convênio com o poder público.

⁸⁶ Esses locais de “ensaio” não oferecem cursos, mas são espaços equipados para as bandas, grupos teatrais e outras manifestações culturais se reunirem e desenvolverem seus projetos e apresentações.

⁸⁷ A Biblioteca Louise Michel, localizada na região Sul, conhecida como Reunion, já aparece identificada no traçado pontilhado “Biblioteca de Reunion. 650 m². Abertura prevista para começo de 2011”.

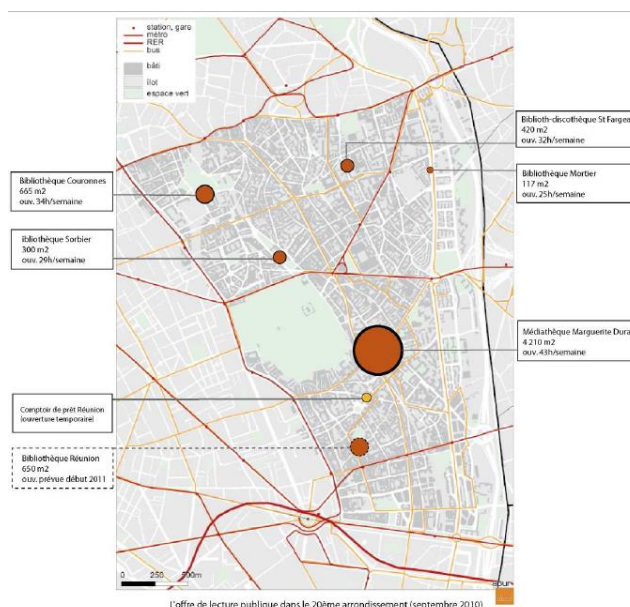


Fig. 18 - Oferta de leitura pública no 20^e arrondissement. Setembro de 2010. Fonte: Journalweb do Xxeme

Entre os moradores desse distrito, a taxa de inscritos nas bibliotecas aparece como mais baixa do que a média nacional e de Paris (abaixo):

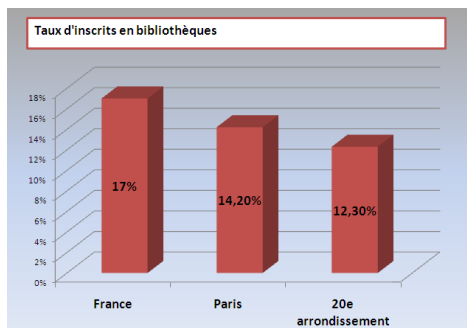


Fig. 19 - Taxa de inscritos nas bibliotecas: França 17%, Paris, 14,20%, 20^e 12,30%
 Fonte: Journalweb do XXeme

Paralelamente, os leitores do distrito dispõem de uma dezena de livrarias para realizar suas compras literárias (abaixo). "Isso faz do 20^e um distrito dinâmico", segundo a ABCD em seu estudo. A agência também observa que essa oferta é bem distribuída.

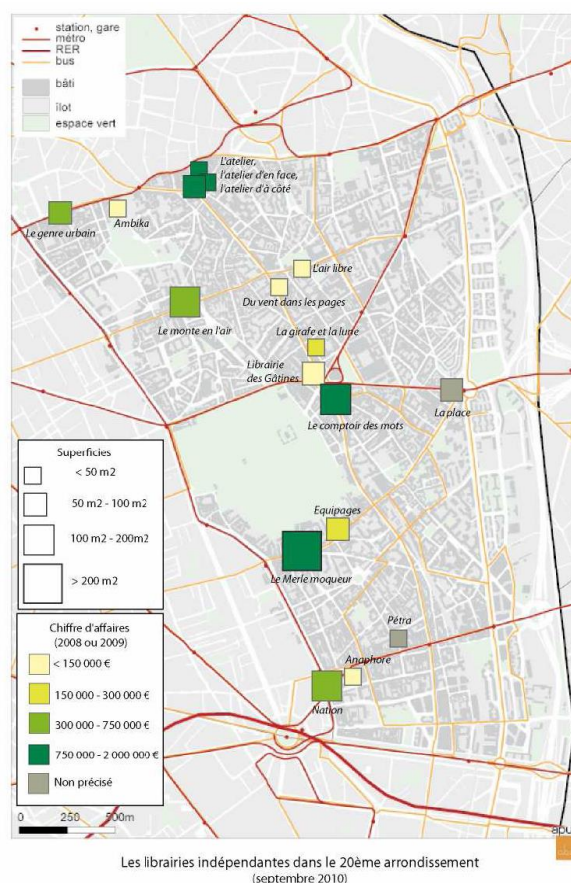


Fig. 20- Livrarias independentes no 20e, 2010.
Fonte: Journalweb do XXeme

A Biblioteca Louise Michel foi construída tendo em vista esse projeto mais amplo de revitalização: juntamente com a implantação da biblioteca, a Prefeitura de Paris inaugurou um ginásio de esportes, um centro de animação (equipamento que oferece cursos e formações em diversas áreas), um parque e uma ducha pública, esta última especialmente destinada aos moradores de rua que não têm onde se higienizar⁸⁸.

⁸⁸ É importante compreender as proporções da política cultural na França e especialmente em Paris, pois os números de seus equipamentos, por mais que, para os franceses, ainda estejam precisando crescer, para nós, brasileiros, já parecem surpreendentemente grandiosos. No Brasil, o 1º Censo Nacional das Bibliotecas Públicas Municipais (2009) mostra que 79% dos municípios brasileiros possuem ao menos uma biblioteca aberta, o que corresponde a 4.763 bibliotecas em 4.413 municípios. Em 13% dos casos, as bibliotecas ainda estão em fase de implantação ou reabertura e em 8% estão fechadas, extintas ou nunca existiram. A distribuição das bibliotecas pelo território também é desigual, concentrando-se no Sudeste. Em nosso país, temos em média uma biblioteca pública para cada 33 mil habitantes. Na Argentina, a média é de uma biblioteca para cada 17 mil pessoas. A proporção na França é de uma instituição para cada 2.500 pessoas e especialmente em Paris



Fig. 21 - Fachada da Biblioteca Pública Louise Michel no 20e *arrondissement* de Paris
Foto: Acervo Biblioteca Louise Michel

Hélène Certain, atual coordenadora da biblioteca Louise Michel afirma: “O próprio quarteirão da biblioteca já é bem contrastante: existem famílias bem distantes da leitura, muitas delas que ocupam as habitações sociais do bairro, e também jovens universitários, totalmente integrados à cultura universitária”⁸⁹.

Nas ruas do 20e, atualmente, a língua francesa se mistura aos dialetos. As placas em francês dos bistrôs, bares e boulangeries se intercalam a letreiros em árabe, balcões de sushi, restaurantes tunisianos, argelinos, etíopes. Prateleiras de livros se revezam com vitrines de tecidos que estampam os corpos africanos, indianos e árabes que desfilam pelas ruas.

O sociólogo Patrick Simon (1995), ao falar sobre o 20e *arrondissement*, aponta que, por seu tamanho e sua diversidade, o bairro é um verdadeiro “tesouro”: “Este é um bairro que é jovem, com população entre 30-35 anos, com filhos pequenos ou com planos de terem filhos. Há uma juventude real no 20e, ao contrário de outros bairros de Paris, que estão notadamente ocupados por pessoas mais velhas, com um projeto definido e, talvez, já consolidado. No 20e, há regeneração. Isso tem um futuro promissor”.

Entre 1982 e 1990, mais de 9 mil moradias populares foram construídas. O 20e abriga um quarto das habitações sociais de Paris, ocupadas por pessoas que são “transplantadas” de outras regiões. Desde a sua construção, a Biblioteca Louise Michel foi planejada tendo em vista seu diálogo com o entorno e as especificidades de seu público potencial.

⁸⁹ Em entrevista à autora, em maio de 2013.

PARTE B

6. A ordem cultural negociada

Freire (1981), Escarpit (1975), Certeau (1994), entre outros autores, referem-se à leitura como prática sociocultural afirmativa, experiência criativa, contrapartida da escrita (BARKER, ESCARPIT, 1975) nos processos de significação. A leitura é confronto de ideias, de experiências, de universos, de sentidos e, dessa forma, dá-se de acordo com as vivências do leitor em relação com os textos, desdobrando-se em múltiplos usos e sentidos. A apropriação da cultura escrita, portanto, se inclui essa dimensão da relação entre leitor e texto, abrange também a apropriação de seus dispositivos, seus ambientes, sentidos, modos de funcionar.

Minha hipótese e desafio agora, neste capítulo, é mostrar os embates que se dão entre as diferentes leituras (de mundo e dos textos) entre os leitores, os textos (seus autores, editores) e os contextos (as mediações, os mediadores e seus dispositivos). É preciso reconhecer o processo afirmativo de todos esses sujeitos/discursos nos encontros e confrontos, reconhecimento que nos levou à reflexão sobre a importância das negociações concretas e simbólicas que se apresentam nos processos de apropriação cultural.

Por que sempre estar em silêncio em uma biblioteca? Por que sempre fazer leituras solitárias e não também em grupos? Por que não haver momentos intergeracionais? As experiências a seguir pretendem demonstrar como os leitores, independentemente das competências que revelam, não desejam, em sua maioria – assim como os não leitores –, nem estar excluídos, nem subordinados à cultura escrita; ao contrário, desejam antes estar em relações dinâmicas que se constroem por meio de um jogo de (re) conhecimentos, apoiado pelo contexto que promove essa relação negociada entre as práticas dos (novos) leitores e a escrita.

Diante disso, pudemos observar que as concepções de ambiente, acervo, mediações e mediadores da cultura escrita tiveram que ser elas próprias negociadas, reelaboradas, abrindo-se no sentido de tornar a mediação da cultura escrita um ato de diálogo, de significação, envolvendo relações de sujeitos em

negociações muitas vezes acirradas, outras tranquilas ou não muito, com os textos e contextos.

Passemos, pois, à análise dos três dispositivos, considerando-se aí diferentes aspectos de cada um e suas relações com a questão central da tese, ou seja, os processos de negociação cultural.

6.1 A Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis (ECEP)

Inaugurada em 28 de agosto de 2009, a Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis fica localizada próximo da recepção e entrada principal do prédio do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis (PECP). Assim, através da transparência dos vidros de sua extensa porta de correr, é possível ter uma visão quase integral do espaço, logo que se chega ao PECP. Ela também se localiza na passagem de todos os usuários das diversas atividades e serviços da Instituição, o que facilita o contato visual com o espaço.



Fig. 22, 23, 24 - Vista de parte da sala que compõe a ECEP e porta de vidro que divide a ECEP do corredor que dá acesso ao Programa e serve como sala de espera aos usuários.

Fotos: acervo da ECEP

Aberta de segunda a sexta-feira, das 9h às 18h, a ECEP possui duas educadoras diariamente no espaço, além de voluntárias que também se alternam no espaço. Atualmente, conta com um acervo de 2 mil livros e quatro computadores conectados à internet.

A ambientação da ECEP foi idealizada pela equipe do COLABORI/ECA/USP⁹⁰, em colaboração com educadores do Programa Einstein. Planejado e mobiliado tendo em vista concepção que pressupõe, ao mesmo tempo, vivências compartilhadas, orientadas em direção à autonomia e à diversidade dos leitores, esse ambiente recebe, hoje, crianças e jovens que participam das atividades regulares do Programa Einstein Paraisópolis, assim como adultos e idosos do entorno. O acervo é constituído por livros de literatura infantil, juvenil e adulto, didáticos, jornais, revistas e computadores, da mesma forma que são realizadas exposições temporárias, projeção de filmes, rodas de conversa, cursos, pesquisas, escolares ou não, atividades de artes plásticas, música, jogos, entre outras.

O mobiliário, composto de mesas, cadeiras, almofadas e puffs, permite a flexibilidade na disposição da sala, que pode ser organizada de acordo com a proposta de trabalho a ser realizado.

Danielle, mediadora da ECEP, afirma:

Tem dias que a gente faz um grande círculo e acontece um bate-papo, tem momentos que isso vira uma sala de pesquisa e tem um monte de gente estudando. Tem hora que é tudo misturado; gente conversando, gente lendo, mexendo nos computadores.⁹¹

E completa: “às vezes uma criança chega aqui por causa do computador, mas aí ela vê esse monte de livros, um monte de outras crianças lendo ou pesquisando, um pufe, umas almofadas... Ela acaba descobrindo outras coisas também.”

Nesse sentido, podemos notar, o espaço não se define apenas no âmbito da produção, ou seja, dos idealizadores do projeto na universidade, somados aos

⁹⁰ A elaboração e execução do projeto arquitetônico é da Profa Dra. Cibele Taralli, da FAU/USP, membro do Colaborl de Infoeducação, assim como o Projeto Documentário, de autoria da Profa. Dra Ivete Pieruccini, ambos realizados a partir das premissas que estão na base do conceito de Estação do Coinhecimento, sob coordenação geral do Prof. Dr. Edmir Perrotti.

⁹¹ Os depoimentos foram todos colhidos em conversas com a autora.

educadores da instituição. Ele se define, também, em consonância com dinâmicas que vão sendo produzidas e demandadas pelas práticas realizadas e pelas necessidades dos frequentadores.

Separado por uma porta de vidro, o ambiente apresenta, ainda, uma sala com uma pequena arquibancada de madeira, própria para práticas de comunicação oral, da mesma forma que contém televisão, aparelho de DVD e som, para as sessões de cinema, conferências via Skype, conversas e outras atividades (contação de histórias, bate-papos).

E Danielle destaca:

Tem horas que eu tenho que conversar com um ou com outro para pedir para falarem mais baixo ou sugerir que mudem de ambiente, passem ali para a sala de TV, porque o lugar tem que acolher todo mundo bem. É uma negociação!



Fig. 25 e 26 - Sala de TV e DVD visível por uma janela de vidro

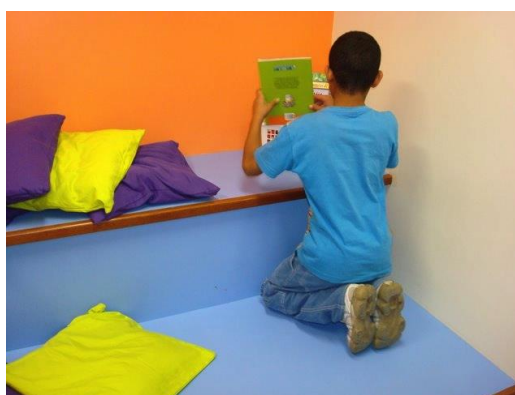


Fig. 27 - Arquibancada na sala de TV para “oralidade”
Fotos: acervo ECEP

Sobre essa “negociação”, Danielle afirma:

É muito normal as crianças quererem conversar enquanto estão escolhendo um livro, lendo, ou jogando um jogo. A gente também faria isso se pudesse, em outras bibliotecas. É normal querer comentar com um amigo uma coisa legal que a gente vê, que a gente faz. Então eu acho que tem que haver ambiente para isso mesmo, porque um ajuda o outro, um incentiva o outro. Mas, claro, isso exige um trabalho ‘a mais’ de todos nós, porque seria mais fácil falar ‘todo mundo quieto’ e não ter que ficar lidando com o que acontece na hora, com o ambiente que se instaura a cada vez que entra um grupo. Mas sabe o que eu acho? Que aí não seria uma Estação do Conhecimento, seria um lugar para entrar, pegar o que você quer e sair, e não de ficar, de trocar, de conhecer, como eu vejo que acontece com as crianças e jovens que ficam aqui. Eles, às vezes, não querem nada, aparentemente, só querem ficar aqui vendo o que acontece, conversando, puxando papo. E um monte de coisas legais acontecem nessas horas.

“Estação do Conhecimento” é um conceito resultante de pesquisas coordenadas pelo Prof. Edmir Perrotti, no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da ECA/USP, e que tem como objeto de estudo os processos socioculturais de apropriação da informação e da cultura. Por meio de vivências culturais múltiplas – da oralidade às redes digitais - e de ações educativas e culturais implicando diferentes recursos comunicacionais, as Estações do Conhecimento constituem-se em espaços multimídias e multilinguagens que procuram criar condições para aprendizagens e construção de conhecimentos que considerem nossa atual era da informação.

Perrotti e Verdini (2008) afirmam:

Estações lembram movimento, chegadas e partidas, além de lembrar os ciclos sazonais, com florescimento, maturação, tempo de espera, novas sementeiras. Têm relação com espaço e tempo, em que acontecem buscas, encontros, desencontros, trocas. Estações nos remetem a tempos de plantio e de colheita, e a infundáveis recomeços. Nas Estações do Conhecimento, o movimento também é constante, num vai e vem de passageiros, cujos bilhetes de passagem são as informações. Informações com validade para outros destinos, outras paradas, num fluxo em que a meta é a apropriação do conhecimento (PERROTTI, VERDINI, 2008, p. 20).

Esse “vai e vem”, no entanto, não é aleatório, ele implica também uma programação planejada e contextualizada que favorece e acompanha movimento dos frequentadores:

Veridiana⁹², outra educadora da Estação do Conhecimento, observa:

Eu percebo que a gente interfere no jeito que eles entendem a Estação. Claro que eles chegam aqui e já sentem que o lugar é diferente; essas cores, essa porta aberta, esses pufes. Mas, principalmente os mais velhos, não se aproximam se a gente não falar: ‘oi, bom dia, tudo bem? Você conhece a Estação?’

Nesse mesmo aspecto, Danielle observa:

Eu acho que nada adianta ter um computador se você não sabe o que quer pesquisar. De nada adianta um mar de livros se você não entende o que eles significam. De nada adianta uma biblioteca na sua frente se você não sabe para que, se sente bem-vindo.

Nesse sentido, a Estação do Conhecimento surge como proposta de atuação nessa problemática complexa de falta e, ao mesmo tempo, exposição exacerbada aos signos que nos tomam de assalto, como alternativa, no caso da cultura escrita, às práticas de disponibilização e distribuição de livros desacompanhadas de preocupações e ações voltadas para seus usos e sentidos na educação:

Se, claro, ninguém de boa fé pode ser contra tal distribuição, dado especialmente o quadro de desigualdades observadas no país, por outro lado, tal distribuição, ao oferecer acesso aos livros, não ofereceu, necessariamente, acesso à leitura. Vários documentos oficiais, apresentando resultados de diferentes avaliações, reconhecem tal problema, mostrando que os níveis de leitura dos estudantes do país apresentam uma situação gravíssima, apesar da distribuição estatal de livros já datar de algumas décadas. (PERROTTI, VERDINI, 2008, p. 14)

O conceito norteador da Estação do Conhecimento inscreve-se num quadro epistemológico e de estudos largo – a “infoeducação”. Definido por Perrotti, a fim de caracterizar a indissociação dos campos da informação e da educação; o termo “infoeducação” remete para a correlação existente entre informação e formação. Em

⁹² Veridiana trabalhou na ECEP durante 6 anos, mas deixou a instituição em dezembro de 2012.

outras palavras, os espaços de informação apresentam uma dimensão pedagógica intrínseca e, nesse sentido, devem ser repensados à luz das chamadas “sociedades da informação”. A infoeducação emerge, então, como campo preocupado com o destino das informações e do conhecimento na contemporaneidade. Desse modo, as Estações atuam para que, além do acesso às informações, crianças, jovens e adultos possam aprender a informar e a se (in)formar.

6.1.1 Os mediadores

O profissional que trabalha no atendimento direto na Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis (ECEP) pode não possuir domínio de conhecimentos especializados para a produção de sistemas de organização da informação com suas linguagens e processos precisos, assim como também não é necessariamente um especialista em disciplinas como português, matemática, história, geografia, artes, e outros assuntos que compõem seu acervo. Ele deve ter, todavia, o domínio da problemática da informação em sua complexidade, atento, por exemplo, às mediações que possibilitem a liberdade das crianças, jovens e adultos de protagonizarem as próprias escolhas, identificarem os diferentes suportes da escrita, a diversidade e especificidades das fontes de informação, os variados estilos de texto etc.

O mediador é, portanto, um profissional que reúne saberes e fazeres situados na intersecção de informação/educação, não sendo necessariamente nem um professor, nem um bibliotecário, mas um “terceiro”: um educador cultural, mais precisamente, um educador para as chamadas “sociedades da informação” ou para a “era da informação”- o que Perrotti chamou de *infoeducador*. Dentro de tais características, observamos como o infoeducador pode ser, por exemplo, um bibliotecário, proveniente do campo da informação, com interesse e conhecimento das dinâmicas informacionais, educativas e pedagógicas, como pode ser um educador, com interesse e conhecimento de questões teóricas e práticas relativas à informação e à cultura.

Nesse sentido, Perrotti e Verdini (2008, p. 19) destacam: “importa menos o diploma e sua filiação e mais as habilidades, competências, atitudes e interesses do candidato a infoeducador”.

Além disso:

[...] na falta de condições para a existência de um profissional especializado, o infoeducador pode se constituir a partir de uma instância coletiva, uma coordenação de esforços, uma reunião de profissionais da informação, da educação e de outras áreas, em torno de ações de infoeducação, em diferentes ambientes, escolares ou não. (PERROTTI, VERDINI, 2008, p. 19).

A educadora Veridiana é contratada ainda em 2009, no processo seletivo para atuar no que era a Biblioteca Comunitária (antes da parceria com a USP) que tinha como critério, conforme explica Solange Alberto, valorizar o protagonismo juvenil e o trabalho comunitário. Moradora de Paraisópolis, Veridiana era estudante de Ensino Médio e seria “Monitora de Leitura”.

Alberto destaca:

O perfil esperado para esse trabalho foi sendo revisto ao longo da trajetória construída, uma vez que o foco do trabalho é revisto e novas linguagens e dispositivos são implantados a partir da construção da parceria com o Colabori/USP. Se antes a vaga era para estudantes com Ensino Médio (foco no protagonismo juvenil e no trabalho comunitário), na revisão já optamos por trazer profissionais com formação em Educação (cursando ou tendo concluído Pedagogia).

E complementa:

Um ponto importante dessa mudança foi a compreensão de que havíamos construído uma proposta de ambiente de informação voltado para as práticas educativas e culturais. Para isso, passou por duas fases complementares na sua origem: em um primeiro momento, enquanto o foco do trabalho se situava na implantação do espaço e configuração de uma rede, dialogando com as organizações do entorno. Em um segundo, essa rede se amplia e permite que novas práticas e dispositivos informacionais começassem a ser desenhados tendo em vista o ato de aprender para se informar.

Daniele, outra mediadora, é contratada já em 2009, na ECEP. As duas trabalham em parceria e dividem-se na organização e planejamento da rotina da ECEP (empréstimo de livros, visitas a outras organizações do bairro, acompanhamento dos leitores na escolha de livros ou pesquisas, projeção de filmes, conversas individuais e coletivas).

“A Dani [mediadora] lembra o livro que eu li, uma história que eu gostei”, comenta Rafaela, de 14 anos.

Flávio, de 17 anos, relata:

Outro dia eu cheguei aqui procurando um livro que eu tinha visto, mas que não lembrava o nome de jeito nenhum. A Dani me pediu para esperar que depois ela me ajudaria a encontrar. Quando o serviço dela ficou mais tranquilo, ela veio e a gente ficou lembrando da capa, do formato, até que a gente achou; era o Borba Gato, que eu adorei.

E Daniele, mediadora, comenta: as vezes eu fico louca de tanta gente me chamando, mas aí eu falo: ‘calma pessoal, vamos com calma que dá tudo certo’ e vou, de um em um, ou de grupo em grupo, conversando, vendo o que precisam, lendo histórias.

A responsabilidade pelo tratamento técnico e a organização documentária é dos bibliotecários do Einstein, por meio da central de documentação no Hospital que conta com outras unidade de informação especializadas na área da saúde. Os critérios, como veremos adiante, foram definidos em colaboração com o COLABORI/ECA/USP que acompanham o trabalho e vão realizando ajustes no sistema documentário, à medida que as dinâmicas vão mostrando dificuldades dos diferentes públicos com a ordem documentária.

6.1.2 Acervo

A constituição do acervo da Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis (ECEP) foi feita a partir da coleção preexistente da biblioteca comunitária, composta por doações, acrescida de novos títulos e materiais, considerados importantes por técnicos, profissionais e educadores do Einstein, além dos pesquisadores da

ECA/USP, levando em conta características e demandas do público visado, na nova fase do espaço. Assim, se parte do acervo preexistente foi considerado, na nova etapa, tratou-se de, durante as novas aquisições, diversificar tanto o material bibliográfico, como investir em materiais audiovisuais e digitais como parte integrante da coleção, podendo-se falar que a ECEP é uma *midiateca*, com documentos de variadas naturezas, para diferentes públicos e idades.

Tendo em conta condições institucionais disponíveis (recursos financeiros, fluxos administrativos etc), demandas do público, expectativas dos educadores e ofertas do mercado editorial, buscou-se, assim, com base em critérios técnicos e especializados, ajustes entre a oferta e a demanda, critério técnico-especializado que confere também ao mediador poder de decisão sobre a coleção a ser constituída, impondo-lhe, todavia, critérios de seleção que considerem tanto os aspectos institucionais, como os fluxos culturais e os interesses e usos dos públicos. No entanto, ao acervo existente na instituição são incorporados novos títulos, escolhidos a partir dos projetos didático-pedagógicos desenvolvidos pelos grupos de educadores e crianças do Programa Educação Cidadã.

Os produtos confeccionados pelas crianças, jovens, adultos passam, também, a fazer parte do acervo da Estação: “Caderno de canções”; “Minha primeira enciclopédia de animais”; “Álbuns de figurinhas da turma da Mônica e de Animais”; “Livro de poesias”; “A arte de reciclar”; “A vida das tartarugas” são exemplos de materiais confeccionados pelas crianças e jovens e que hoje fazem parte do acervo. Está lá, também, trabalhos confeccionados pela comunidade, como o painel que se pode ver nas fotos da Estação apresentadas nas páginas anteriores.

Nesse sentido, cubos de papelão coloridos que enfeitam e compõe o ambiente da Estação servem de suporte para expor registros fotográficos e textos feitos pelos jovens:



Fig. 28 - Cubos coloridos de papelão expõem produção das crianças e jovens
Foto: Acervo da ECEP

E nos computadores, os “descansos de tela” alternam fotos do cotidiano da ECEP:

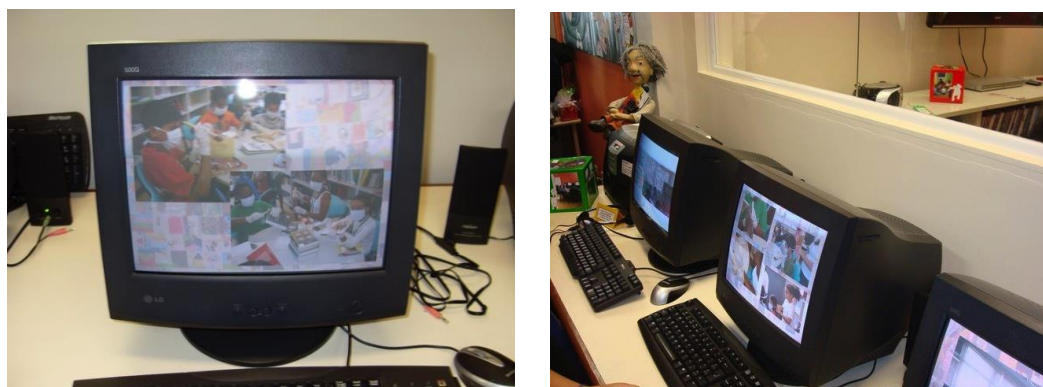


Fig. 29, 30 - Computadores com fundo de tela de fotos da ECEP
Foto: Acervo da ECEP

“No outro dia era eu que estava aqui, em uma foto lendo um livro. Quando a minha mãe veio me buscar, eu até trouxe ela aqui para ver: eu, na foto do computador”, conta Fabiana, de 13 anos.

A organização desse acervo da ECEP, como dito, também foi feita em colaboração pela equipe de profissionais do Einstein (bibliotecários, educadores) e de pesquisadores da ECA/USP, sob orientação, nesse aspecto, da Profa. Dra. Ivete

Pieruccini, integrante da equipe do COLABORI/ECA/USP. Tal organização foi realizada de acordo com o padrão internacional de biblioteconomia, mas adaptado para facilitar sua compreensão e manuseio: são utilizadas cores que representam as categorias gerais da organização dos materiais, estampadas em uma grande legenda que ocupa um banner pendurado na parede. As cores estão reproduzidas em adesivos coloridos presentes em todos os volumes do acervo⁹³.

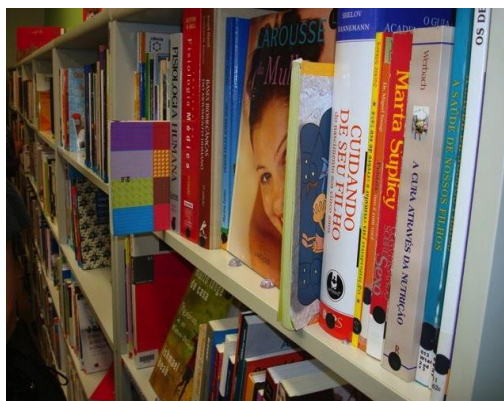


Fig. 31, 32, 33 - Etiquetas coloridas organizam o acervo da ECEP
Foto: Acervo ECEP

⁹³ Coordenado pela bibliotecária e professora Ivete Pieruccini, da ECA/USP. Mais informações sobre esse sistema de organização da informação podem ser encontradas na tese de doutorado: **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação em educação. (PIERUCCINI, 2004).

Essa organização não foi realizada sem antes passar por intenso processo de diálogo (e negociação) com a equipe do sistema de informação do hospital, pois esta, responsável pela organização e catalogação de todo o acervo da biblioteca comunitária desde 2003, não conhecia as “novas” categorias adaptadas ao público e à realidade de uma Estação do Conhecimento, conforme proposto pela equipe da USP⁹⁴.

Sobre esse processo, Alberto (2008, p. 3), relata:

Uma das primeiras ações para pensar a implantação desse projeto [a biblioteca comunitária, à época] foi buscar uma vinculação com a Biblioteca de referência no Hospital Albert Einstein. Como o trabalho se configurava dentro de um contexto informal, a Biblioteca se ressentia dos conhecimentos técnicos de profissionais especializados, e em 2003, houve a integração da Biblioteca Comunitária ao Sistema Einstein Integrado de Bibliotecas trabalhando em rede com outras 03 unidades vinculadas à Biblioteca Central do Instituto de Ensino e Pesquisa (IEP). Tal conquista contribuiu para se obter uma melhora nos processos, uma vez que consolidamos um trabalho tendo a Bibliotecária do IEP respondendo tecnicamente pelas ações do espaço, além do que, propiciou visibilidade para o trabalho dentro da própria instituição.

Ainda com essa parceria, Alberto afirma: [...] um importante passo em busca da informatização pôde ser dado e um sistema de software - PHL - foi disponibilizado para o tratamento das informações e gerenciamento dos dados. (Alberto, 2008, p. 4).

Mas, se a ECEP não pretendia se excluir da organização do Sistema de Bibliotecas geral da instituição, por outro, sem dúvida alguma, tornava-se evidente que os frequentadores da biblioteca da ECEP estavam bem menos familiarizados

⁹⁴ O Sistema Einstein Integrado de Bibliotecas (SEIB) foi criado em 2002 e é composto atualmente por três grandes bibliotecas: 1. Biblioteca Lieselotte Adler Z'L; 2. Biblioteca da Faculdade de Enfermagem; 3. A Estação do Conhecimento Einstein. As bibliotecas possuem acervo formado por livros, periódicos, teses, fitas de vídeo, CDs e DVDs, área de estudo onde disponibilizam terminais de microcomputadores para acesso eletrônico de artigos completos publicados no país e no exterior. Fornecem ainda informação científica das bases de dados Medline, Cinahl, Micromedex, Up-to-Date, Medical Letter Suite, Web of Science, Journal Citation Report, MDConsult e portal Capes de Periódicos, base de dados com toda a produção científica da Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein (SBIBAE). O serviço de biblioteca e informação SEIB é de livre acesso a médicos, professores, alunos, colaboradores do Hospital Israelita Albert Einstein e usuários cadastrados nos programas da Unidade Paraisópolis. Informações extraídas do site da Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein. Disponível em: <<http://www.einstein.br/ensino/Biblioteca/Paginas/biblioteca.aspx>>.

com todos os saberes implicados no ato de pesquisa, empréstimo de livros ou busca de temas específicos do que o público que frequenta as bibliotecas especializadas do hospital. A equipe de organização da informação do sistema de bibliotecas do hospital, por sua vez, se questionava sobre o fato de esses materiais não poderem estar submetidos aos mesmos critérios de classificação usuais que organizam a base de dados do Hospital, já que também faziam parte do acervo do Einstein.

Foram necessárias muitas reuniões entre a equipe de profissionais (mediadores e coordenadores) da ECEP e a de bibliotecários do Hospital, até que se chegasse a um acordo que viabilizou a parceria: a indexação dos livros foi feita pela equipe de bibliotecários com a colaboração das educadoras da ECEP, seguindo o padrão da biblioteca geral do Einstein nas indicações coladas em cada livro, etiquetas, mas nas estantes, acrescenta-se as informações das cores do bunner, tornando a procura e a organização dos livros e impressos mais simples para os frequentadores.

“Eu gosto daqui porque eu encontro os livros que eu quero e depois eu também sei onde guardar, onde encontrar ele de novo quando eu quero”, conta Edielson. “Na minha escola não é assim porque está tudo espremido, um livro coladinho no outro, amontoado. A gente acha na sorte e depois devolve em qualquer lugar”, comenta o jovem sobre a falta de organização do acervo na escola.

“Qualquer livro que eu pego eu gosto de olhar a cor da bolinha e ver o que significa”, conta a menina Rafaela. “Eu gosto de saber que está classificado como um livro de filosofia, ou literatura”, acrescenta.

Sobre esse aspecto, Daniele, mediadora, observa:

Ainda hoje aparecem uns livros que a gente fica na dúvida. Será que é filosofia ou ciências sociais? Será que é generalidades? E então a gente conversa com a equipe de bibliotecários, que ajudam a esclarecer. Outras vezes, são as crianças mesmo que vão ajudando a reorganizar o acervo, dizendo: ‘Dani, esse livro aqui está fora do lugar, posso colocar ele ali com os outros da mesma cor?’. Claro que pode, obrigada!.

Para aquisição de novos livros, a política da entidade conta com doações dos voluntários e profissionais do Hospital. Os livros são avaliados em seu estado de

conservação e podem passar a compor o acervo da Estação, que também precisa negociar o espaço nas prateleiras.

Sobre esse aspecto, Solange Alberto, coordenadora da Educação Cidadã comenta:

A gente passou a pensar e agir em rede. Não precisa ter tudo aqui dentro, todos os livros, todos os conteúdos, porque isso seria impossível, além de inadequado. Então, como parte de uma concepção da própria Estação do Conhecimento, que é uma Estação entre outras, nós fizemos doações de livros para outras entidades e bibliotecas comunitárias que se localizam ou estão surgindo em Paraisópolis.

Essa experiência de rede, que teve início logo no começo da reformulação da biblioteca comunitária para uma Estação do Conhecimento, começou com professores de escolas municipais do entorno: foram organizadas visitas dos professores ao espaço para conhecerem o acervo e planejarem o processo de divulgação para as crianças, também sessões de contações de histórias nessas escolas e na Estação, visitas semanais de grupos de alunos à Biblioteca.

Alberto (2008, p. 4) relata:

Em 2006 já eram 04 espaços atuando em Paraisópolis: Biblioteca Comunitária da Casa da Criança – Einstein [a qual passaria a chamar Estação do Conhecimento, em 2008]; Biblioteca BECEI – gerida por um morador; Biblioteca da União dos Moradores e Biblioteca do Espaço Esportivo e Cultural Bovespa. Por iniciativa do nosso espaço, passamos a propor encontros semanais para troca de informações e parcerias e demos início a uma ação compartilhada: a “Semana Cultural das Bibliotecas Comunitárias de Paraisópolis”.

A partir da primeira edição da Semana, em 2006, evidenciou-se a importância da ação, com grande participação dos parceiros e da comunidade, que têm crescido a cada ano⁹⁵.

⁹⁵ Mais informações sobre o evento anual pode ser encontrado em: http://www.bibliotecaviva.org.br/adm/Filemanager/ckeditor/arquivos/Painel_04_-_Semana_Cultural_das_Bibliotecas_de_Paraisopolis.pdf >.



Fig. 34 e 35 - Caminhadas literárias são organizadas durante a Semana das Bibliotecas de Paraisópolis
Fotos: Sarau do Binho/2013



Fig. 36 e 37, - Convite da Semana das Bibliotecas de 2013 e momento de autógrafos com o escritor Ricardo Azevedo, convidado da semana em 2011.
Fotos: acervo ECEP

Alberto (2008, p. 4) confirma em seu relato:

Como resultado dessas ações integradas, entendemos que outras possibilidades de atuação conjunta entre as bibliotecas nasciam a partir dessas experiências. Estava identificada a necessidade de trabalho em rede [...] articulando os diferentes espaços de informação e cultura da Comunidade, [...]. Com isso, pretendemos ter uma instituição que possa fortalecer outras organizações e espaços informais, socializando os conhecimentos, as experiências e os recursos.

Mas, ainda que as instituições se organizem e tornem o evento cada vez mais expressivo na comunidade, a falta de apoio direto do poder público ainda é um entrave para a consolidação de uma política constante na área. É Claudemir⁹⁶, organizador da BECEI, primeira biblioteca comunitária do bairro, quem afirma:

A gente pressiona muito. A gente manda carta para o governador, o prefeito, vai ao Palácio do Governo. Mas eu acho que ainda falta. Eu questiono muito, por exemplo, isso do governo dar uma caixinha de livro por aluno, uns livros caros, uns livros bons, mas os alunos não têm incentivo. Eu mesmo já vi aqui várias vezes: o menino recebe o livro aqui, anda um pouco e joga o livro atrás do muro. Eu pergunto: por que ao invés do governo gastar esse dinheiro com livro, não investe nas bibliotecas. Os livros estão aqui, são bons, são ótimos. E eu digo: até hoje, nenhum governo ajudou a BECEI, nunca. Se não fosse eu, sozinho, com 15 anos, arrecadar as mangas, eu acho que a biblioteca não existiria. Tem as empresas que estão fazendo, estamos juntos, como o Einstein, a Bovespa [outra empresa que mantém entidade social em Paraisópolis], mas o governo em si não investe.

6.1.3 Jovens mediadores

Na Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis (ECEP), durante quatro meses, conduzi um grupo de jovens mediadores de leitura com sete adolescentes (entre 14 e 17 anos), frequentadores da Estação. Nossa ideia era provocar uma ação que pudesse deslocar os jovens do lugar de “alunos”, de “público-alvo”, para outro no qual pudessem ser eles os próprios os educadores, os mediadores⁹⁷. Escolher como meio de atuação a leitura também foi proposital, no sentido de promover uma relação mais lúdica e compartilhada com essa prática, já que os adolescentes, no geral, se mostram muito inibidos quando tem que ficar em evidência sozinhos. Depois de conversar com a equipe de mediadores e

⁹⁶ Em entrevista disponível em: < <http://www.eca.usp.br/nucleos/pc/bcv/index.php/biblioteca-becei-paraisopolis/>>.

⁹⁷ Eu já havia participado de iniciativas semelhantes em outros contextos, no qual, atuando profissionalmente em uma organização não governamental, formamos como mediadores de leitura adolescentes de escolas públicas e particulares e acompanhamos suas atuações por dois anos.

coordenação da Estação, chegamos a um acordo sobre o melhor período e faixa etária para começarmos a atuar⁹⁸.

Inicialmente, propus uma conversa com todo o grupo de adolescentes de uma turma do período da tarde e apresentei a ideia: gostaria de formar um grupo de leituras da ECEP. Dos vinte jovens presentes, doze se interessaram e participaram dos nossos primeiros encontros, mas depois, por razões diversas (mudança de horário na escola, falta de interesse com relação à proposta, dificuldade na relação com o grupo etc.), seis desistiram e o grupo se organizou em seis pessoas: dois rapazes (Flávio e Edielson) e quatro moças (Tainá, Mayara, Gabrielle e Rafaela).

De março a junho de 2012, organizamos encontros semanais, com duração de 1h30, nos quais lemos juntos livros de poesias, contos, crônicas, álbuns ilustrados, piadas, adivinhas, artigos de jornais, sites, blogs etc.

Iniciamos também um trabalho de registro escrito dos encontros, por meio de troca de e-mails e anotações entre o grupo. Em setembro de 2012, passamos a constituir o grupo de “mediadores de leitura” e fizemos três sessões de leitura de histórias para crianças de uma creche próxima da ECEP.

A menina Gabriela⁹⁹, de 12 anos, logo no primeiro encontro, deixou seu registro escrito, relatando, com muita dificuldade em redigir um texto, mas com grande expressividade, o desejo de ler para os outros e sua preferência de que leiam para ela:

Eu sou a Gabriela eu ancho que as coisa que agente ponde ancha que as pessoas gosta de Le para outra crianças da comunidade de paraisopolis eu gosto de Le mais eu gosto muito muito comdo as pessoas Le para mi?¹⁰⁰

⁹⁸ Escolhemos essa faixa etária a partir da sugestão das educadoras da Estação do Conhecimento, que indicaram essa idade como importante momento para efetivarmos vínculos, pois esse é o último ano no qual podem frequentar o projeto.

⁹⁹ Gabriela participou de dois encontros mas depois se afastou, dizendo que “suas amigas” não estavam no grupo e que ela preferia ficar com a “outra turma”.

¹⁰⁰ Na ocasião eu pedi e Gabriela leu seu registro: “Eu sou Gabriela, eu acho uma coisa: a gente pode achar que as pessoas gostam de ler para outras crianças da comunidade de Paraisópolis; eu gosto de ler, mas eu gosto muito muito mais quando as pessoas leem para mim!”

Também elaboramos um caderno personalizado, em que os adolescentes foram registrando suas experiências, comentários, dúvidas e sugestões sobre o grupo e as leituras.

“Amanda, hoje eu gostei mais daquela ora que agente ficou contando o que é o que é e as adivinha”, escreveu Edielson.

“Hoje eu gostei de ler as histórias de mito porque eu amo mitologia”, escreve Rafaela.

“Os encontros estão ficando mais legais por que a gente vai descobrindo mais o que a gente gosta e porque a Amanda deixa a gente ler em voz alta”, escreveu Rafaela também.

“Hoje eu estava com sono então fiquei muito quieta, mas foi legal ter vindo”, escreveu Tainá.

A educadora Veridiana e Daniele também passaram a se organizar para estar em nossos encontros, colaborando muito com o processo de entrosamento dos jovens, de escolha dos textos a serem lidos e do agendamento das sessões de leitura nas instituições do bairro.

6.1.4 Quem eram os jovens mediadores de Paraisópolis

Mayara, 15 anos. No início dos nossos encontros era muito tímida, dizia que não gostava de falar em grupo. Chegava de braços dados com alguma colega, se sentava rapidamente em algum canto e logo olhava o celular. “Não gosto de ler”, ela me dizia baixinho. “Estou vindo só para ver como vai ser, porque as meninas também vieram”, referindo-se às outras do grupo. Mas estava sempre lendo e escrevendo no telefone; “vida social”, ela me dizia rindo, meio envergonhada. “Mas só gosto de ler e escrever aqui, no celular ou no computador”. “E o que você lê e escreve aí?”, perguntei certa vez. “Recados”, ela me dizia. Foi se aproximando do grupo conforme entravam livros que chamavam sua atenção (histórias de humor, “o que é o que é” e álbuns ilustrados, principalmente). Quando algo que eu lia a agradava, sorria discretamente e logo abaixava os olhos, inclinando o rosto para olhar de novo o livro só depois que eu deslocava o meu olhar para outra pessoa. Após fazermos a nossa primeira experiência como mediadora de leitura entre as crianças da creche vizinha, Mayara passou a vir correndo pros encontros, me

cumprimentar com um beijo no rosto e pedia: “Quando vamos de novo ler para as crianças? Eu adorei, elas são lindas”. E realmente Mayara enchia seu colo com elas.



Fig. 38 - Mayara
Foto: Amanda Leal de Oliveira

Tainá, 15 anos, não queria fazer parte do grupo. Sua participação foi uma sugestão da educadora da ECEP, já que a garota andava com dificuldades de entrosamento com a turma e bastante desinteressada da escola. Tainá aceitou, mas reclamava muito no começo, demonstrando pouca paciência com o ritmo dos encontros e comentários do grupo. “Já entendi, já entendi. Acabou?” “Ah, ele lê muito mal, não dá para prestar atenção.” “Aquele ali não tá nem um pouco interessado, você não vai fazer nada, Amanda?”, ela me desafiava. Foi num dia durante a leitura de um conto de terror que Tainá se entregou. “Eu adoro ouvir essas histórias... Tem mais?” “Minha avó contava um monte dessas para mim... Posso contar uma que eu sei?” Na proposta de leitura com as crianças pequenas, Tainá também se revelou muito carinhosa com as crianças: “Sou cheia de sobrinhos”.



Fig. 39 - Tainá
Foto: Amanda Leal de Oliveira

Gabrielle, também com 15 anos, chegou muito séria e observadora. Ao contrário de Mayara, que despistava o olhar, Gabrielle ficava me olhando firmemente, sem sorrir ou falar, esperando atenta o que eu tinha para propor a cada encontro. Era difícil que comentasse qualquer coisa e eu pouco sabia se estava agradando; o sorriso era discreto, quase arrancado, e ela rapidamente o cerrava, voltando ao olhar sério e compenetrado que observava tudo e a todos que estavam na sala. Ouvia-me e olhava-me, ao mesmo tempo curiosa e desconfiada. Foi só depois de entregar e recolher o caderno de anotações que nossa comunicação se estabeleceu de forma mais efetiva. Gabrielle escrevia bastante, enchia de pontos de exclamação as frases, enfeitava e coloria todas as folhas de seu diário de bordo. Eu passei a responder por escrito, e ela, ao ler, me retribuía com um largo sorriso.



Fig. 40 - Gabrielle
Foto: Amanda Leal de Oliveira

Rafaela era a mais nova do grupo, 13 anos, e, diferentemente do outros, não apresentou nenhum incômodo com a temática dos encontros: “Adoro ler”, ela me dizia desde o início. Rafaela me contou que vem de uma “família leitora”. Sua mãe também frequentava a ECEP, assim como suas irmãs. “A gente adora ler lá em casa”. Essa informação foi confirmada pela educadora da ECEP, que acompanhava a família de Rafaela há alguns anos, moradora da comunidade de Paraisópolis. Enquanto eu lia algo para o grupo, era comum Rafaela já escolher outro título e passar a ler em silêncio, sozinha. Do mesmo modo, quando passei a “abrir a palavra” e propor que outros também lessem em voz alta para o grupo, Rafaela foi logo a primeira a se candidatar, escolhendo um episódio da mitologia grega narrada em um texto detalhado e longo. Ela foi incansável e chegou até o fim, observando

com humor o cochilo de um colega e a interrupção contínua dos colegas com perguntas e comentários.



Fig. 41 - Rafaela
Foto: Amanda Leal de Oliveira

Edielson veio de família nordestina e guarda forte marca da origem em sua fala. Com 14 anos, boné na cabeça, camisetas largas e muito sorridente, Edielson me dizia que não tinha tempo para leitura, “só a leitura da escola”. “Lá já tem que ler um monte de coisas, depois eu não quero pensar mais nisso, não.” E o que fazia depois da aula? “Venho aqui para a Estação, jogo no computador, ouço música, essas coisas.” Veio para o grupo de leituras porque disse que gosta de conhecer gente nova, sair um pouco da sala, “fazer coisas diferentes, novidades”. Em nossos encontros, Edielson mostrou preferência pelos livros de Ricardo Azevedo: “A Veridiana [educadora da ECEP] já leu pra gente, é da hora. Não sabia que ele já tinha escrito tantos livros assim”. Observei que durante alguns encontros Edielson dormia profundamente durante as leituras. Como se tornou recorrente, conversei com as educadoras, que afirmaram desconfiar que Edielson andava trabalhando como vendedor de balas, à noite, no farol.



Fig. 42 - Com Flávio e Edielson (à direita) na porta da creche que fizemos as leituras
Foto: Veridiana

Flávio (de azul) era o mais velho da turma, com 17 anos. Era um caso “especial” do Programa Einstein, que só recebe adolescentes até os 14 anos de idade. Flávio morava sozinho com sua avó, muito idosa e bastante doente. Por problemas de saúde de sua mãe durante a gestação, Flávio nasceu com problemas neurológicos, que geravam certa dificuldade motora e uma total incapacidade de se alfabetizar, pelo menos até o momento de nossos encontros. Visualizava as letras como traços aleatórios, reconhecia em alguns momentos o “F”, por exemplo, de seu nome, “esse aqui parece a minha letra, com esses dois riscos”, mas logo depois a confundia apontando também o “E” e o “L”. As letras pareciam não possuir quaisquer repetições ou especificidades: “é tudo igual”, ele me dizia enquanto eu lhe mostrava um texto. Em compensação, Flávio adorava desenhar e fazia isso muito bem, registrando nossos encontros com seus traços. Nos encontros, memorizava as narrativas e foi mediador de muitos livros, até descobrir os sem texto (livros só de imagens), quando passou a criar livremente suas narrativas, em diálogo com o que via.



Fig. 43 - Flávio “lendo” para crianças na creche, observado também por Tainá e Rafaela.



Fig. 44 e 45 - Desenhos de Flávio sobre seu dia como mediador de leitura e de uma história que gostou de ouvir

Fotos: Amanda L. de Oliveira

Sobre essas leituras para crianças menores, Tainá relata:

Eu não pensei que as crianças iam gostar tanto de ouvir a gente lendo. Mas eles adoram ouvir história. Eu não lembrava mais disso! Eu fiquei pensando como eu também gosto de ouvir história. Eu também ficava ouvindo a história que eles liam, porque eu também gosto. Tem umas muito engraçadas e fofinhas. Eu comecei a levar livros para ler também, para os meus sobrinhos. Quero contar para os meus sobrinhos também.

Gabrielle fala:

Eu amei ler histórias na creche porque as crianças são muito carinhosas com a gente. Eu olho o livro e olho para elas e vejo como estão prestando atenção. E nem precisa perguntar nada, porque você vê que elas dão risada na parte engraçada, ficam com medo na hora do medo. É claro que elas estão prestando atenção na gente!

Rafaela: “Eu gostei porque eu adoro ler e agora posso ler junto com outras pessoas. Eu leio as histórias que eu gosto ou que as crianças pedem, e aí descobro outras histórias que eu não conhecia”.

Mayara: “Eu não quero mais parar de ler para crianças, é muito gostoso! Elas ficam muito contentes e eu me divirto também. E eu acho que estou melhorando na minha leitura, porque fico querendo que eles gostem, então leio com mais emoção.

Edielson: “Eu gosto de ler livro engraçado, porque eu gosto de dar risada.

Flávio, que não é alfabetizado, comenta sobre sua mediação de leitura:

Eu descobri que eu posso ler todos os livros que eu quiser, porque eu vi que eu posso inventar as histórias. E eu acho que as crianças gostaram, porque elas pediram “mais” quando eu acabei. Ontem eu estava aqui na frente e uma das crianças me viu: “e aí tio!” Eu achei da hora!

Uma preocupação recorrente da equipe de educadores e da coordenação da Educação Cidadã é ter que lidar com o encerramento das atividades com jovens que completam a idade limite de atendimento do Programa (15 anos). Flávio, por exemplo, continua a frequentar o espaço como uma exceção, pois todos de sua idade já não estão mais lá.

Daniele afirma:

A gente fica curioso, preocupado. De vez em quando [a gente] ouve falar de um, encontra com outro na porta, é muito bom. Tem alguns que continuam com irmão aqui, então a gente encontra mais. E tem

aqueles que continuam passando aqui na Estação, claro, mas muitos a gente perde o contato.

6.2 O Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele (CCK)

O prédio do CCK foi concebido pela A Cor da Letra¹⁰¹, Grupo Astro Café e Alfredo Barbosa Jr. Arquitetos¹⁰²: uma edificação construída de madeira e vidro possibilitaria que paisagens da fazenda compusessem as paredes internas do Centro Cultural, ao mesmo tempo em que a visão do que era interno ao Centro fosse possível a quem estivesse do lado de fora. O CCK nasceu com um acervo de 1.200 livros e 16 computadores ligados à internet.



Fig. 46 e 47 - CCK visto da antiga colônia (à esquerda)



Fig. 48 e 49 - Interior do CCK

¹⁰¹ A empresa A Cor da Letra – Centro de Estudos, Pesquisa e Assessoria em Leitura e Literatura Infantil foi chamada, inicialmente, pelo diretor executivo do grupo Astro Café, proprietário da Fazenda Lambari à época, para realizar um projeto de leitura com os professores da escola municipal rural situada em sua propriedade. Por meio da parceria do Grupo Astro com uma empresa norueguesa de importação de café (Friele S.A), construiu-se o Centro Cultural.

¹⁰² Alfredo Barbosa Jr., arquiteto responsável pela obra, reside em Poços de Caldas e desenvolve projetos em diferentes estados do país.



Fig. 50, 51, 52 - Interior do CCK / Fotos: Acervo CCK

As diversas fontes de informação deveriam se encontrar, se organizar e se distribuir em um espaço único, sem divisórias, propiciando a circulação das pessoas entre todas as linguagens – livros de literatura, livros de referência (dicionários, enciclopédias), jornais, revistas, computadores, tapetes, almofadas, mesa para atividades de desenho e pintura, jogos, oficinas etc.

6.2.1 Os mediadores

Segundo relatório de atividades do Centro Cultural:

Desde seu início, as atividades do Centro Cultural estão voltadas para pessoas de todas as idades, que podem usufruir gratuitamente do que é oferecido. Muitas de suas atividades são, inclusive, realizadas com crianças de diferentes idades, jovens e adultos simultaneamente. Assim também, diferentes atividades acontecem ao mesmo tempo dentro do Centro Cultural (os livros, os computadores, as oficinas, jogos de tabuleiro etc. estão sempre disponíveis), possibilitando espaços de investigação e escolha das crianças (A COR DA LETRA, 2006).

Em Poços de Caldas, no Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele (CCK), de acordo com as propostas de trabalho d'A Cor da Letra, logo de início revelou-se a necessidade da presença de uma equipe de educadores que pudessem se revezar na realização das atividades e conduzir o dia a dia do CCK. Por se tratar de um espaço portador de um acervo amplo, diversificado e centrado no trabalho com leitura, talvez, o mais esperado fosse a contratação de profissionais com formação acadêmica e/ou experiência em atividades nessas práticas. Mas a escolha dos profissionais pautou-se tanto pela formação e experiência na área

educacional e cultural, como definiu-se também, pela experiência e os conhecimentos da realidade local.

Segundo a coordenação do Centro Cultural, em seu relatório de atividades:

Consideramos fundamental pensar projetos onde todos aqueles que se interessam façam parte da ação e possam estar incluídos como agentes e não apenas “beneficiários”. Investir em ações que têm a população local: o jovem, ou educador leigo, o profissional da instituição que não tem formação acadêmica, pais, mães, avós, não leitores etc. é um investimento, uma descoberta e um desafio que proporciona muita aprendizagem. (A COR DA LETRA, 2006).

Diante de tais preocupações, o quadro de educadores seria composto por dois moradores da fazenda e dois profissionais com formação na área e residentes da cidade de Poços de Caldas¹⁰³.

Depois que o Centro inaugurou foi feito um mutirão de encapar livros, onde toda a comunidade foi convidada. As mães e as crianças que vieram voluntariamente, ao ficar manuseando os livros para encapar, ficavam admiradas com as ilustrações e aquele cheiro de livro novo despertava um desejo de poder ler... Ficamos admiradas com tantos volumes. (Renata)

Como relata a educadora referida, foi proposto um mutirão de colaboração para encapar os livros do acervo do CCK. A ideia, além de proteger os livros com plásticos transparentes, era aproveitar essa oportunidade para realizar uma primeira aproximação entre os moradores da fazenda e o CCK, promovendo uma atividade da qual todos pudessem participar. Por outro lado, ao conhecê-los um pouco mais de perto, talvez fosse possível identificar pessoas interessadas em trabalhar ali.

Conforme relato em Oliveira (2009, p. 99):

Os dias de mutirão resultaram em boas conversas, risadas, grande parte do acervo manuseado e encapado. E, posteriormente, em convite para duas moradoras trabalharem no CCK. A escolha de

¹⁰³ O Centro Cultural iniciou-se com a proporção de dois educadores da cidade e dois moradores da fazenda: Juliana Lucinda Venturelli, 31 anos, estudante de psicologia; Vanessa Pampanini Vannucci, 27 anos, professora, formada em geografia; Márcia Albino Sebastião, 36 anos, estudante do Ensino Fundamental, moradora da Fazenda Lambari; Renata Alves Ferreira, 26 anos, estudante de pedagogia, moradora da Fazenda Lambari. Desde 2005, Juliana não trabalha mais no CCK, mas as outras educadoras se mantêm. Desde 2006, o estudante do ensino médio e morador da fazenda Renato Donizetti (26 anos) faz parte da equipe de educadores e Anderson Junior Cardoso da Silva (Andinho), de 17 anos, morador da fazenda, é estagiário no CCK. Felipe, 22, estudante de ciências da computação é atualmente o estagiário na área de informática.

Márcia e Renata, segundo Patrícia Bohrer Pereira Leite, coordenadora do Projeto Guia de Histórias, pautou-se pelos seguintes critérios¹⁰⁴:- Participação naquela atividade proposta; curiosidade com o livro, seus conteúdos e com o espaço do CCK; capacidade de se comunicar; capacidade de solicitar ajuda; entusiasmo e aplicação; maturidade; além de algumas características pessoais: no caso da Renata, a objetividade e de certa forma a sua tranquilidade e segurança de ser, em se colocar. No caso da Márcia, a perseverança diante das dificuldades que ia encontrando ao realizar a atividade e também a transparência com que mostrou tudo isso.

Foi necessário um longo percurso para que as moradoras da fazenda (Márcia e Renata) se sentissem adequadas a esse papel de educadoras, e, do mesmo modo, que as educadoras vindas da cidade (Vanessa e Juliana, na época), reconhecessem e legitimassem suas contribuições. Durante os primeiros meses, era comum, por exemplo, recair para a Márcia e a Renata as tarefas que envolviam limpeza e organização do espaço, enquanto a escrita de relatórios e elaboração de projetos ficavam sob responsabilidade das “letradas” Juliana e Vanessa, vindas da cidade. Por sua vez, a dificuldade para escrever relatórios de atividades, por exemplo, fazia também com que Márcia pedisse para outras educadoras escreverem os seus.

Foram muitas e bastante interessantes as discussões em torno dos textos escritos, pois surgiu conjuntamente uma reflexão sobre a facilidade e dificuldades de uns e de outros na escrita. Por outro lado, apesar das dificuldades de escrita, Márcia e Renata, por exemplo, no dia a dia do trabalho, se colocavam de forma empenhada e atenta, sensível aos movimentos do grupo de crianças e do CCK, agindo de forma muito participativa e coerente. Tais ações não ficavam, contudo, explícitas nos relatórios pelas dificuldades com a elaboração do texto escrito. O grupo seguiu por mais de dois anos, refletindo conjuntamente sobre as especificidades das linguagens, os desafios colocados em cada prática e revelando valores e hierarquias construídos em torno da escrita.

Ainda hoje, essa questão dos relatórios escritos é um desafio. Renata, por exemplo, que hoje está completando o curso de pedagogia – e quando foi contratada estava finalizando o ensino médio - relata:

É difícil escrever tudo o que a gente faz e pensa. Eu quero começar [a escrever] mas aí eu falo: por onde começo? Como vou contar isso para a Patricia, que está longe, mas que ela entenda? Aí me dá uma dúvida, uma preguiça e eu paro.

Márcia também confirma: “eu demoro um montão para escrever. Mas eu não ligo mais do jeito que eu escrevo, eu acho que tem erros, mas eu vou melhorando,

¹⁰⁴ Por e-mail, julho de 2009.

eu vou corrigindo e vou escrevendo, escrevendo, querendo passar uma emoção que eu senti e que quero contar.

6.2.2 Jovens mediadores

Na Fazenda Lambari, crianças que participavam das ações de leitura do **CCK** tornaram-se também mediadoras das crianças mais novas na Escola Municipal José Avelino, vizinha do CCK. Bruno, por exemplo, um garoto que começou a frequentar o CCK com 6 anos, hoje, com 15, é mediador das crianças da escola.

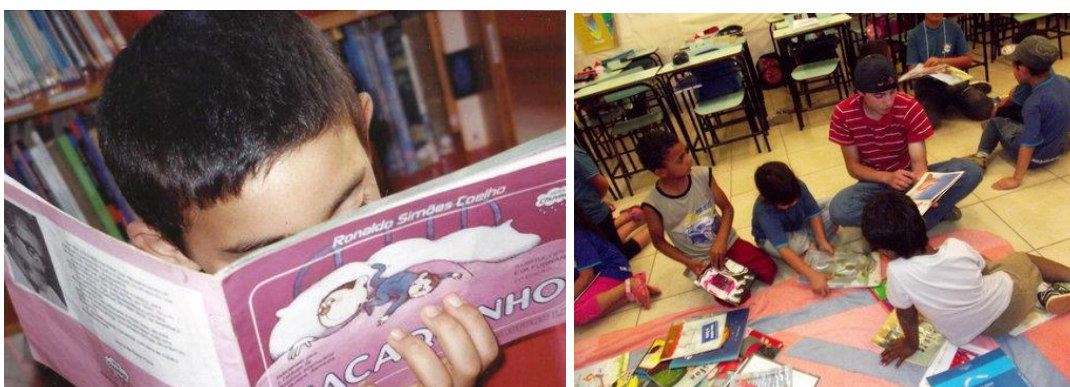


Fig. 53 - Bruno, à esquerda, em 2008, ainda criança e em 2012, adolescente mediador de leitura na escola vizinha ao CCK.
Fotos: acervo CCK

Márcia, educadora do CCK relata: “Essa experiência está sendo muito legal. É um modo da gente conhecer melhor esses adolescentes. E eles também gostam muito de estar nesse lugar de educadores”.

6.2.3 Acervos

No Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele (CCK), os educadores participam de uma formação continuada com a equipe responsável pelo projeto pedagógico. Em 2002, ano em que o CCK foi inaugurado, durante os três dias de encontro (que compunham um encontro mensal entre a equipe de coordenação e os educadores do CCK), os participantes espalharam parte do acervo de livro no chão e foram lendo e conhecendo juntos as obras de literatura. Esse processo repetiu-se durante quase um ano; entre outras atividades, havia o momento de livre exploração

e leitura compartilhada do acervo. Depois de alguns meses, iniciaram-se exercícios para buscar identificar e descobrir as semelhanças e diferenças entre todo aquele material (os livros que eram de coleções e os livros sozinhos, os livros só com imagens, os livros só com textos, os livros de um mesmo autor, os livros de mesmo ilustrador, os livros de poesia, os de contos, crônicas, os que eram de autores brasileiros ou de autores estrangeiros, os autores que conhecíamos e os desconhecidos, os de mitos e lendas etc.).

A partir desse processo de exploração do acervo, os educadores construíram uma primeira forma de organização e a adotaram na arrumação das estantes.



Fig. 54 - Estantes de livros do CCK com etiquetas indicativas
Foto: Amanda L. de Oliveira

Para a classificação dos livros, a coordenação do projeto optou por não deixar de incluir categorias definidas pelo grupo de educadores¹⁰⁵, mas incentiva que estas fossem, no decorrer do tempo, diminuindo e agrupando-se.

A organização inicial sofreu poucas alterações no decorrer do tempo - modificam-se, por exemplo, os autores que são “destacados” tendo seus nomes nas prateleiras, mas podemos afirmar que ainda segue muito próxima da original e, segundo avaliação dos educadores, funciona satisfatoriamente. A educadora Vanessa relata:

¹⁰⁵ Os livros do escritor Ricardo Azevedo, por exemplo, que tratam da cultura e do repertório da cultura do caipira, fizeram logo sucesso na Fazenda, eram reconhecidos e procurados pelos educadores, crianças e jovens, então, desde o início, havia uma estante identificada como “livros do Ricardo Azevedo”.

A gente já conhece bem onde estão os livros. Quando chega alguém aqui para visitar, antes a gente ficava meio nervosa, até com receio da pessoa pedir alguma coisa e a gente não encontrar. Mas hoje a gente já conhece bem a organização e também não fica mais com medo de dizer que a gente vai procurar.

Na tabela abaixo é possível identificar as categorias dos livros da biblioteca do CCK atualmente¹⁰⁶:

<p>ESTANTE 1</p> <p>Histórias infanto-juvenis Contos, mitos, lendas, fábulas e folclore Poesias, rimas e cordel Contos de fadas Álbuns ilustrados</p>	<p>ESTANTE 2</p> <p>Romance brasileiro Romance brasileiro Contos brasileiros e crônicas Poesia brasileira Teatro brasileiro</p>
<p>ESTANTE 3</p> <p>Artes em geral História do Brasil e geral Guias Manuais Informativos Almanaques e jogos Dicionários e enciclopédia Biografia, autobiografia, relatos históricos e memórias Teoria literária</p>	<p>ESTANTE 4</p> <p>Romance estrangeiro História em quadrinhos Teatro estrangeiro Literatura estrangeira Romance estrangeiro Ricardo Azevedo Monteiro Lobato</p>

Tabela 2 - Organização do acervo do CCK

¹⁰⁶ Enviada por e-mail pela equipe de educadores do CCK em dezembro de 2013.



Fig. 55 - A organização do acervo mantém as etiquetas nos livros e a legenda colada nas estantes

Foto: Amanda L. de Oliveira

No Centro Cultural Kaffehuset Friele (CCK), no começo do ano letivo de 2013, foi elaborado um projeto que realizasse um levantamento das plantas existentes na Fazenda Lambari, com o objetivo de evidenciar o conhecimento que a população local possui da mata da região, assim como para agregar novas informações sobre sua variedade e usos possíveis na culinária, medicina etc.

Tentou-se montar uma turma fixa de crianças e jovens, mas, em razão do pequeno número de moradores e da instabilidade da população que frequenta o CCK, não foi possível montar um grupo fixo, que organizasse, acumulasse e aprofundasse a coleta de informações sobre as plantas da fazenda.

O projeto ia acabar quando os educadores do CCK pensaram em propor parceria com a escola vizinha, que, através da professora de ciências, se interessou em realizar essa “colheita” com a turma de sexto ano, durante as aulas de seu curso. Para viabilizar o projeto, o Centro Cultural passou abrir mais cedo, coincidindo com o horário das turmas da professora.

Essa parceria concretizou-se no projeto Museu Vivo, que começou com o levantamento das espécies de plantas existentes nos arredores do CCK. Os alunos, juntamente com a professora de ciências, a equipe de educadores do CCK e o “mateiro” (senhor conhecedor das espécies e funcionário da empresa que apoiou o

projeto), saíam a campo para observar, fotografar e desenhar as árvores e plantas diferentes que avistavam.



Fig. 56 e 57 - Projeto Museu Vivo no Centro Cultural / Fotos: acervo CCK

Depois, com a professora da escola, identificavam as plantas, pesquisavam em livros, na internet e em entrevistas com seus pais e outros adultos sobre seu manejo e utilidades, elaboravam as placas de identificação das plantas e redigiam individual e coletivamente suas descobertas.

O Museu Vivo durou todo o ano letivo de 2013, deu origem a uma exposição de fotos e desenhos tanto na escola como no CCK. Está agora em fase da elaboração de um livro com uma mostra das plantas, ilustrações, fotos e textos redigidos pelas crianças.





Fig. 58, 59, 60, 61, 62 e 63 - Projeto Museu Vivo no Centro Cultural / Fotos: acervo CCK

Sabrina¹⁰⁷, de 11 anos, conta:

Eu gostei de participar do Museu Vivo porque a gente fez tudo junto; a gente saía para olhar cada plantinha que tinha aqui perto, depois escrevia, pesquisava tudo junto. Teve um monte de plantas que eu nunca tinha visto, cada uma tem a folha de um tamanho... E o mais legal foi ver para o que serve: tem a que faz xarope para tosse, tem a que passa na perna se machucar, tem a que coloca no macarrão...

Sobre as fontes de pesquisa, Sabrina afirma:

A gente pesquisou tanto na internet como nos livros. Primeiro a gente teve que procurar nos livros, porque a gente não sabia o nome de um monte delas. A gente tem um livro com os tipos de árvores, aí a gente se dividia em grupo e ia procurando as que a gente tinha visto, pela folha, pelo tronco. Quando a gente descobria o nome, aí a gente ia para a internet para ver mais fotos da árvore, em outros lugares... Tinha umas que tem aqui que tem também no Canadá, no Chile e em outros lugares do mundo, eu não sabia.

E conclui:

¹⁰⁷ Em conversa com a autora em 24 de novembro de 2013.

Foi legal também na hora de entrevistar as pessoas para ver o que elas faziam com a planta. Teve gente que fazia chá, teve gente que pegava para espantar mosquito. Eu acho que eu não vou esquecer disso nunca mais.

No mesmo sentido, o CCK engendra-se às tradições da zona rural, participando das festas religiosas e significativas à população:



Fig. 64 - Os educadores do CCK Renata e Renato na festa junina
Foto: acervo CCK

Do mesmo modo, a dança típica entre caipiras, a catira, foi tema de oficinas no CCK e, na festa de final de ano (2012), dançada por adultos e crianças:



Fig. 65 e 66 - Catira dos adultos e intergeracional
Foto: acervo CCK

Essa participação dos educadores não é artificial, porque, tal como vimos, eles próprios nasceram e foram criados na zona rural, gostam e valorizam essas festas e tradições. Era o CCK, tal como instituição, que inicialmente não previa essas celebrações, mas que passou a incorporá-las em seu calendário e atividades.

6.3 A Biblioteca Pública Louise Michel

Desde a sua construção, a Biblioteca Louise Michel também foi planejada tendo em vista seu diálogo com o entorno e as especificidades de seu público potencial.

A biblioteca possui cerca de 30 mil volumes/obras nos diferentes suportes (livro, revista, jornal), em 550 m² distribuídos em dois pavimentos. Está aberta 35 horas por semana: de terça-feira a sábado, das 13h às 19h, sendo que às quartas-feiras o horário é ampliado (das 10h às 19h) e aos sábados se estende até às 18h. Em 2014, a previsão é de que passe a abrir também aos domingos, o que será uma novidade no sistema de bibliotecas municipais da cidade.

Lugar da família e familiar, a biblioteca pretende se destacar como um ator social e cultural da região, uma base de intercâmbio entre leitores e entre os leitores e bibliotecários, tendo o papel de “acolhimento e mediação dos bibliotecários com o público como o cerne da proposta.

O objetivo da Biblioteca Louise Michel foi, desde a sua criação, ser um lugar familiar, aberto a todas as gerações, mas também um território onde esses diferentes públicos podem se encontrar e conviver, se observar mais de perto, trocar. O trabalho conjunto de bibliotecários e do arquiteto Olivier Fraise resultou em um edifício prático e “*clean*”. Da rua, vemos uma parte da ampla sala da biblioteca, que reúne mesas e poltronas confortáveis, assim como é possível avistar o jardim, com bancos, mesas e cadeiras também.



Fig. 67 - Salão da biblioteca com estantes ao fundo

A sala de leitura, no piso térreo, não possui divisão separando os espaços; todos os móveis no centro são baixos, dando uma visão de profundidade logo que se adentra a sala. A maioria do mobiliário está equipada com rodas, para se ajustar e se adaptar aos diferentes usos da biblioteca. Prateleiras altas estão encostadas ao longo das paredes, em boa parte do fundo e das laterais da biblioteca.



Fig. 68 - Salão da biblioteca com estantes móveis para a seção infantil
Fotos: Acervo da biblioteca



Fig. 69, 70- Empréstimo de DVDs, leitura e jogos no mesmo ambiente



Fig. 71 - Seção infantil da biblioteca
Fotos: Acervo da biblioteca

As cores – vermelho, violeta e verde –, combinadas com pisos de madeira e do mobiliário, procuram criar um ambiente quente e acolhedor. Do lado esquerdo, vizinha à porta de vidro que abre para o jardim, uma grande área é dedicada às crianças menores: dois grandes tapetes, com almofadas, pufes e cestos de livros estão pelo chão. “Este lugar deve ser o mais confortável para as crianças e seus pais se instalarem, brincarem juntos, encontrarem leituras que lhes interessam”, afirma Hèléne Certain, coordenadora da Biblioteca.

Logo que o tempo permite, o jardim, com guarda-sol e mobília de exterior, se transforma em mais um ambiente para os leitores:

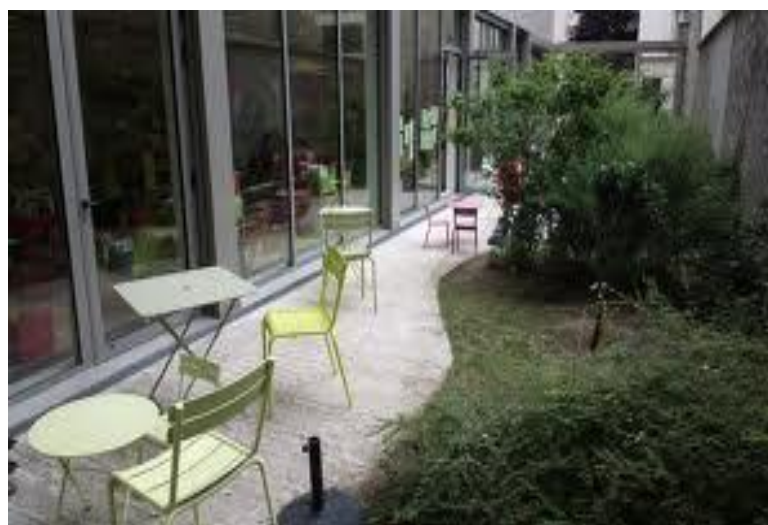


Fig. 72 - Área externa para os leitores

O primeiro andar é ocupado por uma sala de trabalho silencioso e uma sala de entretenimento. “Este ambiente do térreo tende a gerar mais ruído, conversas entre pais, brincadeiras entre as crianças... parecia importante oferecer aos leitores também um ambiente mais calmo, mais propício para estudar, pesquisar”, relata Blandine Aurenche.



Fig. 73 - Sala do primeiro andar dedicada aos leitores que procuram silêncio
Fotos: acervo da biblioteca

Induzidos pela concepção do local, as trocas intergeracionais são numerosas e os diferentes usos coabitam. A disposição do espaço é um reflexo da busca pela dessacralização do lugar da biblioteca (CERTAIN, 2013), em sintonia com a atuação da equipe: “O estabelecimento não propõe somente seu acervo, mas sim percursos, diferentes percursos” (CERTAIN, 2013, p. 11). O empréstimo de livros não é obrigatoriamente o objetivo final:

Ela [a biblioteca] pode ser o lugar onde se reencontra para conversar, onde se lê jornal tranquilamente, ou onde se joga xadrez ou outros jogos de tabuleiro, onde se faz pesquisa no computador, onde se lê histórias às crianças, onde se joga em família um jogo de computador, onde se faz a lição de casa, onde se conversa com os amigos tomando um café... A biblioteca se pretende a mais acessível possível e, para isso, ela deve romper com a representação às vezes austera e severa que podem ter dela os habitantes da região” (CERTAIN, 2013, p. 12).

6.3.1 Acervos

Na Biblioteca Louise Michel, em termos de coleções, devido à proximidade com várias instituições importantes na cidade, incluindo a midiateca Marguerite Duras, uma das maiores e mais completas de Paris, sua política de documentação é claramente orientada à ficção, à "leitura – prazer". Dos 30 mil volumes, 70% são de ficção e, dentre esses, metade é destinada ao público infantil.

Blandine Aurenche afirma que o projeto, coordenado por ela e pelo Gabinete de Bibliotecas da Prefeitura de Paris, buscou oferecer aos moradores uma biblioteca "da família", sem barreiras físicas ou simbólicas entre os serviços dedicados aos jovens e aos adultos: "As famílias poderiam vir juntas e não precisam separar os adultos das crianças, podem desfrutar ao mesmo tempo do local e dos serviços".

O acervo está organizado por gênero (contos, crônicas, poesias, histórias em quadrinho etc.) e também por faixa etária. Mas essa organização pode sofrer reformulação, como no exemplo que descreverei adiante e que presenciei.

As operações de empréstimo e de retorno são realizadas por dois controladores automáticos que leem os códigos de barra na carteirinha dos usuários e nos volumes da biblioteca, o que libera os bibliotecários dessa atividade para se dedicarem ao leitor em outros momentos. Segundo Certain (2013): "Podemos considerar que a disponibilidade de bibliotecários, o trabalho de mediação com todos os públicos, o apoio personalizado para os usuários é o primeiro serviço da biblioteca".

Mesmo nos horários em que a biblioteca permanece oficialmente fechada ao público, alguns desses momentos são ocupados com atividades para públicos específicos, como é o caso dos encontros semanais que pude acompanhar com babás (*nounous*) e crianças, que ocorrem às quintas-feiras entre 10h e 11h30.

Os bibliotecários observaram que algumas crianças chegavam à biblioteca com suas babás e, enquanto as crianças interagiam com os livros e a biblioteca, as babás não; ficavam quietas ou falavam ao celular, por exemplo. A equipe de bibliotecários tentou se aproximar, apresentando o acervo ou incentivando que

fizessem suas carteirinhas de empréstimo, mas de pouco adiantou. A bibliotecária Severine fala sobre essa experiência¹⁰⁸:

A gente percebia que muitas delas não ficavam à vontade no espaço, elas vinham para cá para que a gente se ocupasse das crianças na hora da interação com os livros, porque elas mesmas não sabiam muito bem o que fazer e como fazer. As crianças pequenas, por exemplo, querem colocar o livro na boca, querem mexer em muitos livros de uma vez só e querem sair correndo também. E elas [as babás] ficavam tensas, tentando que as crianças ficassem sentadas. Se não dava certo, elas logo iam embora. Então nós pensamos em abrir um horário exclusivo para as crianças menores e as babás ou os pais. A biblioteca é toda só para eles, tudo está tranquilo e estamos em pelo menos dois bibliotecários. Neste momento, podemos ler e cantar juntos, bater palmas, conhecer melhor cada criança e adulto.

Passados dois meses do início desses encontros semanais com as babás e as crianças menores, presenciei uma reunião de equipe na qual a bibliotecária Clara relata aos colegas que observou que uma das babás estava agora levando emprestados muitos livros de literatura, mas que, segundo Clara, a moça andava constrangida porque escolhia livros que estavam classificados como de “literatura juvenil: de 14 a 18 anos”.

Clara propôs à equipe uma reflexão sobre essa classificação do acervo: “Observei que ela já levou para ler dois livros da coleção, mas quando perguntei se ela tinha gostado, ela riu constrangida dizendo que se sentia envergonhada de gostar daquela coleção para adolescentes.”

Clara afirmou que a coleção é sobre um grupo de amigos da escola, que inclui a descrição de suas festas, namoros e traições, então, concordava que pudesse ser sugerida para crianças a partir de 14 anos, talvez mais interessados nessa temática, mas que gostaria de rever a idade “limite”, pois aquela babá, por exemplo, era uma senhora que estava gostando da série e nem por isso deveria constranger-se.

A equipe passou a conversar sobre essa situação, que encontrou ecos em outras similares: outros bibliotecários deixaram de indicar livros porque não correspondiam à faixa etária do leitor, apesar de o bibliotecário considerar que sim,

¹⁰⁸ Em entrevista à autora em janeiro de 2012.

assim como depoimentos deles próprios como leitores: “Eu não me sentiria bem pegando um livro que dizem ser para 14 anos se eu tenho 16. Nessa idade, essa diferença de idade conta ainda mais”, discutiam. Ao final, chegaram à conclusão de que poderiam experimentar uma nova e bem-humorada classificação da coleção: “sugerido para quem tem entre 14 e 102 anos”.

Na reunião seguinte, Clara relatou que a leitora deu gargalhadas quando viu a etiqueta na estante e ficou satisfeita com a mudança, contentando também a equipe da Louise Michel.

Na Biblioteca Louise Michel, a avaliação do acervo é uma parte importante do trabalho nas coleções: como em uma livraria, as prateleiras da biblioteca são semanalmente “ventiladas” para apresentar documentos variados e atualizados regularmente, de acordo com uma seleção dos bibliotecários e dos leitores. Sobre os livros, os leitores são convidados a deixar comentários por escrito sobre suas leituras, os quais são “colados” às capas:



Fig. 74 - Comentário do leitor na capa do livro
Foto: acervo da biblioteca

Músicos e contadores de história de diferentes países são periodicamente chamados para narrar histórias orais na biblioteca:

Virginie¹⁰⁹, nascida no Guadalupe, fala sobre a essa experiência: “Abdoulaye é meu conterrâneo. Ele conta histórias que eu ouvia de minha avó e que já não me

¹⁰⁹ Em entrevista à autora, em fevereiro de 2012.

lembrava mais de contar aos meus filhos. Para mim, é uma alegria trazer meus filhos para ouvir estas histórias nesta biblioteca”.

Seu filho, um garoto de 12 anos, frequenta a biblioteca desde sua inauguração. Ele diz que gosta de ir lá porque pode “fazer o que gosta”, como “jogar no computador, xadrez e estar com amigos”.



Fig. 75 - Música na biblioteca

Eventos específicos também são dedicados aos jogos on-line, orientados pelos bibliotecários que gostam ou conhecem mais esse repertório. Essas sessões foram solicitadas pelas crianças e são organizadas de acordo com a idade, e, segundo Certain, são também momentos privilegiados de contato mais lúdico entre os profissionais da biblioteca e o público mais jovem. “Uma versão familiar desta atividade também é proposta regularmente: as crianças e jovens apresentam os jogos aos seus pais ou adultos da biblioteca e experimentam jogar – ou descobrir os jogos – juntos”.



Fig. 76, 77 - Torneio de videogame na Biblioteca Louise Michel
Fotos: acervo da biblioteca

Também na Biblioteca Louise Michel, oficinas de tricô foram incluídas na programação. Durante o processo de pesquisa colaborativa, contei e mostrei fotos das experiências vivenciadas no CCK nas quais foram organizadas oficinas de tear com as mulheres moradoras da fazenda. Certain, junto com a equipe, gostou muito da experiência e, depois, em conversa entre a bibliotecária e duas frequentadoras, descobriram o interesse comum pela arte do tricô e a vontade de ensinar:



Fig. 78, 79 - Oficinas de tricô na biblioteca e a placa que avisa: “Atenção, você está entrando em uma ZTT: Zona de Tricô Temporária”
Fotos: Acervo da biblioteca

6.3.2 Os mediadores

Logo após sua abertura, relata Blandine Aurenche, um mediador familiar, um morador do bairro, foi recrutado para trabalhar na biblioteca: “conhecido e reconhecido por famílias no bairro, ele pode fazer a conexão com o público a priori mais ‘distante’, promovendo assim a integração da instituição no seu meio ambiente”.

Na opinião de Certain:

Esse aspecto do projeto original é muito importante tendo em vista a população do bairro: muitas mães imigrantes não falam bem o francês ou, mesmo se falam, algumas sentem-se acanhadas de participar de um espaço como a biblioteca, como se este mundo não pertencesse a elas também. O fato de poderem estar junto com seus filhos, que, por já terem nascido aqui ou mesmo frequentarem a escola, normalmente já estão mais habituados a este ambiente. A mãe observa seu filho, o filho mostra coisas para a mãe... Assim como nossa equipe de mediadores já pode se aproximar desse adulto e descobrir seus interesses, oferecer algo na biblioteca ou mesmo no entorno, em alguma associação na comunidade.

Na Biblioteca Louise Michel, durante o período na biblioteca, os bibliotecários não estão em postos fixos: entre a organização do acervo, o sistema de ordenação dos materiais, a orientação e acompanhamento dos leitores, organizam suas tarefas durante o dia, guiando as pessoas em suas pesquisas, propondo leituras aos mais novos, acompanhando os jogos de tabuleiro, sempre mantendo uma relação de proximidade e de “boa vizinhança” com os leitores.

Uma atenção especial é dada aos serviços direcionados ao público de 0 a 6 anos e seus pais. A reflexão sobre o trabalho com os mais jovens foi, desde a base do projeto, orientada por uma aproximação global das crianças com seus pais ou os adultos que os acompanham, quando a biblioteca propõe encontros específicos para esse público, inclusive em horários em que biblioteca permanece fechada para o público mais amplo.

Esses momentos são favorecidos pela atenção exclusiva ao movimento dos bebês e dos adultos que os acompanham.

As parcerias com escolas estão na mesma direção: não se propõe recepções sistemáticas para grandes grupos, mas, sim, procura-se contatar os professores da vizinhança como parceiros privilegiados para atingir o objetivo de alcançar os alunos de famílias mais distantes da cultura da biblioteca.

Nesse sentido, os bibliotecários da Louise Michel iniciaram uma ação na qual se deslocam até uma escola, no horário do intervalo das aulas, propondo leituras e conversas em torno do material que disponibilizam.

Sobre essa ação, Claire, a bibliotecária que coordena esses encontros relata: “Na verdade, percebemos que o que eles queriam era conversar, perguntar se eu tinha namorado, filhos etc. Não adiantava nada chegar lá com um monte de livros se eles não sabem quem nós somos e nós só temos uma imagem estereotipada deles”¹¹⁰.

Esses encontros passaram a acontecer quinzenalmente na escola e depois na própria biblioteca. Claire relata:

¹¹⁰ Segundo Claire, essa escola é conhecida na região como a “escola-lixo” (“*école poubelle*”) por ter fama de possuir alunos desordeiros e desinteressados.

Conversávamos, levávamos revistas, falávamos dos cabelos das mulheres nas fotos e com o tempo começaram a surgir temas bem interessantes, como os estereótipos de beleza, a preocupação com o corpo e a saúde. Então, passamos a propor uns encontros depois da aula aqui na biblioteca também. Usamos uma sala grande que tem lá em cima e que não tem mobiliário. Lá a gente podia sentar em círculo, conversar, fazer peças de teatro. Um período que foi muito legal foi quando passamos a escolher filmes para ver juntos. Depois, conversávamos muito.

Segundo a bibliotecária, o grupo nunca foi o mesmo porque novos adolescentes sempre apareciam a cada encontro, trazidos por um amigo: “Chegamos a ter mais de 30 na sala, em um clima superamigável e descontraído”.

Muitos desses adolescentes circulam hoje pela biblioteca enquanto antes nunca haviam entrado. “Eu venho aqui para emprestar DVDs, para ver meus amigos bibliotecários, para acessar e-mail e, no frio, para ver gente”, conta o adolescente Cedric, de 15 anos, que frequenta os encontros. “Antes eu não vinha porque tem internet na minha casa e eu pensava que não precisaria vir aqui para fazer pesquisa.”

Os encontros ocorrem quinzenalmente e voltaram a acontecer também na escola, porque, segundo Claire: “A biblioteca descobriu que deve chegar até a escola se quer conhecer melhor os jovens e não só os moradores do entorno. E os jovens estão na escola”.

Na Biblioteca Louise Michel, os bibliotecários ainda se perguntam sobre a definição de seu papel. Nesse contexto, os bibliotecários da Louise Michel são muito preocupados com as reflexões sobre essa redefinição: “sou ainda bibliotecário quando sirvo chá com hortelã e café nos encontros do clube de leitura?”; “sou ainda bibliotecário na hora de organizar um torneio de xadrez ou de algum jogo no computador?”, “ou quando ajudo um estudante com sua lição de casa?”.

A todas essas perguntas, os bibliotecários da Louise Michel respondem sim. Cada membro tem o projeto desse estabelecimento concebido em equipe e considera o acolhimento como sua principal missão:

“Ser um bibliotecário em uma biblioteca ‘familiar’ é adicionar algumas ações não previstas e comuns, mas com o foco definido na construção da relação com cada leitor, prioridade sobre todas as outras tarefas” afirma Séverine, bibliotecária.

Sobre o trabalho da equipe, Hélène Certain afirma:

De fato, 60% do tempo de trabalho é dedicado à atuação direta com o público. A grande presença dos bibliotecários, logo que a biblioteca está aberta, permite considerar o acolhimento dos usuários não como a “gestão de um fluxo”, mas como um acompanhamento personalizado; os bibliotecários não são anônimos, os usuários os conhecem e são também reconhecidos. “Nós não estamos em uma biblioteca aqui” ou “aqui faz muito barulho para ser uma biblioteca” são frases que ainda regularmente são ouvidas entre os frequentadores da Biblioteca Louise Michel e que se tornam motivo de conflito para a equipe: “É admitido entre nós que o silêncio não é obrigatório, do mesmo modo que é possível conversar sem gritar, usar o telefone discretamente”, conta Severine, uma das bibliotecárias.

Certain nos relata:

Ficamos com uma vaga disponível para um bibliotecário trabalhar aqui por mais de seis meses. Ninguém queria vir para cá porque há uma crítica de que aqui não se faz trabalho cultural e sim social. Eu não concordo. Quem está aqui também não concorda. O que observamos é que é impossível fazer um trabalho cultural com uma população com a nossa se ele não estiver articulado a um projeto mais amplo, que implica o social também. Então aqui passa a ser também um local ontem tem um mural na entrada com avisos sobre emprego, sobre vacinas e encontros para mães e bebês. E também um local onde vai haver encontros exclusivos para que pais e filhos estejam juntos.

Durante o período que acompanhei a biblioteca, presenciei a reorganização da equipe no sentido de recombinação da recepção das crianças na biblioteca: eles observavam que muitos pais estavam deixando seus filhos pequenos sozinhos no espaço para ir ao supermercado, ou ao banco, cabendo aos bibliotecários a responsabilidade integral das crianças. “Esse não é mesmo o sentido daqui”, queixava-se um dos bibliotecários. “Há um limite entre estar com as crianças e ter que ficar responsável integralmente por algumas delas.”, ele afirmava.

A equipe conversou e verificou que, de fato, não deveriam permitir que as crianças menores permanecessem sozinhas na biblioteca. Cada mediador se

responsabilizou por conversar com os adultos e as crianças maiores, pedindo que os pais permanecessem no espaço, pelo menos, com as crianças menores de 5 anos.

"Nós gostaríamos de morar aqui", ouviu de um frequentador da biblioteca, a coordenadora. "Tive então certeza de que estamos no caminho certo. Nosso objetivo é realmente fazer deste lugar um ambiente agradável e familiar¹¹¹".

Esses lugares de vida, criadores de laços sociais e culturais, vão se tornando cada dia mais próximos de seus frequentadores, ao mesmo tempo em que modificam-se também nessa aproximação.



Fig. 80 - Salão da Biblioteca Pública Louise Michel
Foto: Acervo da biblioteca

Todas essas experiências nos revelaram como é difícil - e pouco aceitável - ainda definir um espaço de mediação da cultura escrita a partir de definições restritivas da cultura.

As experiências vivenciadas, observadas e promovidas nos mostram que não é possível considerar, nem na teoria nem na prática, perspectivas que engessem os ambientes de mediação cultural. Mais do que promover a leitura de um ou de outro livro de literatura, de uma revista ou de uma poesia, a questão fundamental que observamos é se atuamos, ou não, no sentido de promover uma *atitude* cultural afirmativa e significativa dos “leitores” em suas relações com os textos e contextos.

¹¹¹ Em entrevista à autora, em maio de 2013, em Paris.

Observamos que, nas três instituições, os objetos culturais que são incorporados ao acervo incluem produções dos próprios frequentadores dos espaços; obras existentes no mercado, de autores nacionais ou estrangeiros passam a conviver com exemplares de trabalhos elaborados pelas crianças e jovens, do mesmo modo que com as informações que encontram na *web*.

Nessas instituições, estão presentes tanto acervos já reconhecidos da memória universal, quanto os de memória pessoal ou local, construídos por aquela pessoa, aquele grupo ou pela comunidade, Essa atitude podemos apontar, confere uma posição essencial de autoria, ou seja, que negocia posições socialmente cristalizadas entre quem é autor e quem é leitor, avançando, portanto, sobre a ordem cultural r que estabelece e confere posições fixas a cada um, ao mesmo tempo em que permitindo novas representações e possibilidades de construção identitária, negociando, mais uma vez, o que é “acervo”, quem e ou não autor” , categorias essas compreendias agora enquanto um conjunto vivo e dinâmico de informações e significações renováveis, em função das memórias e do “aqui e agora” dos sujeitos em interação.

Nos dispositivos de mediação voltados à apropriação cultural, os suportes da escrita também são negociados. Também não existem nos dispositivos estudados, em função dos interesses diversificados dos frequentadores, somente os livros de literatura. E estes, nos processos dinâmicos que lhes são próprios e segundo os quais foram concebidos, não são escolhidos exclusivamente pela coordenação ou pelos mediadores. Manifestações, indicações da comunidade em seu todo são incorporadas aos procedimentos de formação dos acervos, num processo de idas e vindas envolvendo os diferentes atores do dispositivo.

Os três dispositivos estudados possuem um espaço físico flexível, com acesso à variedade informacional (livros, revistas, computadores, jogos, Tv, DVD e os outros materiais), mas, é importante notar, se os ambientes permitem liberdade para a escolha e circulação dos leitores, implicam também a ação de profissionais que se envolvem diretamente no acompanhamento das crianças e jovens nesses percursos. Os mediadores tem um papel ativo na relação com os leitores no que diz respeito ao à organização e manutenção do espaço, tendo em vista mesmo sua

apropriação e de seus recursos e sentidos. A negociação significa um papel afirmativo do mediador, assim como dos demais elementos que dela participam. O espontâneo não se confunde nos ambientes referidos com o espontaneísmo, da mesma forma que autoria, participação, protagonismo não se confunde com autoritarismo.

Nesses termos, mais do que “promover a leitura” – uma modalidade cultural singular, importante, mas articulada com várias outras modalidades igualmente singulares e importantes- os três contextos estudados atuam no sentido de criação de situações que permitem aos sujeitos, “descobrirem” e paulatinamente se apropriarem da cultura escrita, por meio de negociações com textos, com outros leitores e mediadores, com outras práticas culturais.

Diante disso, questões importantes se colocam, já que está em causa não apenas mudanças pontuais, mas uma , de mudança de paradigma, assentada, entre outras coisas, no reconhecimento de que a cultura escrita é, efetivamente, *uma* e essencial cultura; porém, não é “a” cultura. Daí que sua apropriação se dê de forma dinâmica e está sujeita à experiência de relações socioculturais complexas , envolvendo portanto a tríade formada por leitores, textos e contextos mediadores.

A singularidade articula-se, portanto, à pluralidade, o que é único ao que é múltiplo, o “eu” ao “nós”, numa direção que não é nunca dualista ou linear, mas dinâmica e negociada, Nesse sentido, a negociação é, ela também, uma ruptura epistemológica e paradigmática, rompendo polaridades, oposições, binarismos, fragmentações que marcaram concepções e práticas culturais em todos os seus aspectos, levando-as a impasses que só poderão ser enfrentados com novos saberes e fazeres alinhados, por sua vez, com novos paradigmas histórico-culturais. Como mostram os dispositivos enfocados, a ordem cultural negociada, é, pois, construção aberta promissora de novos tempos e relações, implicando, no entanto, vontades e atitudes igualmente abertas à invenção e reinvenção permanentes de si e do outro, da mesma forma que disponibilidade de vinculação, reconhecimento e partilhamento com o outro.

PARTE C

O desafio da construção de uma ordem cultural negociada: considerações finais

A escrita chegou e desenvolveu-se, no Brasil, nos quadros da colonização. Aportou, portanto, ligada a uma nova ordem política e social, definida e a ser implantada pelo colonizador. Nesse sentido, serviu como instrumento de poder, de dominação e discriminação de tudo e de todos que estivessem “fora da ordem”. E foi assim que, após a chegada às novas terras, a metrópole passa a controlar severamente a escrita e suas instituições, tratando-as como bem a ser partilhado apenas entre estreitos segmentos locais, tendo em vista os interesses da colonização.

Desse modo, a cultura escrita está, entre nós, ligada à longa tradição de controle, de difusão vigiada, censurada, “outorgada” a parcelas restritas da população e, mesmo assim, com vista a integrá-la à cultura do outro – no caso, à cultura oficial da metrópole. Não espanta, pois, que o acesso ao mundo letrado tenha permanecido como prerrogativa de nossas elites dirigentes, e só no decorrer do último século tal situação tenha sofrido alterações importantes, sem, contudo, reverter estrutural e organicamente a ordem que foi se estabelecendo durante a colonização.

Se a escrita contém em germe o poder de oferecer brechas a quem dela se apropria – e a história colonial e posterior brasileira mostra diferentes exemplos nesse sentido –, reconhecemos, no entanto, até hoje, os ecos dessa história de controle e expropriação ligada à cultura escrita. Quando olhamos a realidade ao redor e vemos os resultados de avaliações sobre os usos dos códigos escritos no país, deparamo-nos com pessoas que, passados 500 anos da chegada dos colonizadores ao Brasil, continuam sem direito de acesso à cultura escrita, sem conhecê-la ou com domínio apenas elementar dos códigos que a constituem, pessoas que se sentem indignas por não pertencerem ao universo simbólico reservado àqueles tidos como “superiores”, “mais inteligentes”. Da mesma forma, observamos instituições, projetos e ações que insistem em “outorgar”, “distribuir cultura”, como se a apropriação da cultura escrita pudesse se dar

independentemente das estruturas concretas que lhe dão existência, conforme nos alertou Escarpit (1975), há quase 50 anos.

Ainda atualmente, não é raro reconhecer ações educacionais e culturais que hierarquizam formas de expressão cultural, assim como tipos de leitura e de leitores, tratando a singularidade própria a cada um como obstáculo e não como objetivação de diferenças sempre existentes e que animam a vida sociocultural. É comum, assim, por exemplo, a existência de projetos que valorizam o estabelecimento de vínculos imediatistas dos sujeitos com a escrita ou que operam no sentido da assimilação de seus conteúdos e não da apropriação cultural. Como resultado, desencadeiam ações e mediações que visam, em atitude mais publicitária do que educacional ou propriamente cultural, “promover” a leitura, tratando-a como “produto” a ser incorporado pelos sujeitos, tal como os hábitos de consumo. Deixam, com isso, de lado a reflexão e análise dessa problemática, condição indispensável quando se tem em vista uma inserção afirmativa dos sujeitos na cultura.

Nesse sentido, observamos que, em especial no Brasil – embora não exclusivamente aqui –, raramente são feitas distinções substanciais entre os modos de compreender e de mediar a cultura escrita e entre os diferentes modos de sua recepção, tratando-se processos educacionais e culturais complexos de forma padronizada, homogeneizadora, inconsistente. Desse modo, muitas vezes, os leitores são compreendidos como massa indiferenciada, sem distinções e singularidades, tal como destinatários de signos que devem ser assimilados ou consumidos passivamente. É com essa concepção – e suas inúmeras variações restritas aos “acessórios”, mas não às rupturas conceitual e metodológica – que muitas escolas, bibliotecas e outras instituições sociais organizam ainda programas, projetos e práticas, apesar dos tempos de profundas mudanças que estamos vivendo e, principalmente, de desejos históricos de expressão e participação na cultura escrita por parte de populações dela historicamente excluídas.

Tendo em vista outros percursos demandados não pelos processos de assimilação, mas pelos de apropriação cultural, em que os sujeitos são partes vivas, ativas e afirmativas dentro da ordem cultural a que pertencem, parece-nos fundamental reconhecer as diferentes direções das mediações culturais, seus diferentes paradigmas. Examinar, por exemplo, se observam ou não diferenças

existentes entre os leitores, se buscam ou não reconhecimento e vinculações com o outro e suas singularidades, se compreendem ou não que os processos de apropriação da cultura escrita implicam negociações indispensáveis, envolvendo os sujeitos e os meios socioculturais em que tais processos ocorrem.

Observamos como processos de apropriação e construção de significados são de mão dupla, envolvem sujeitos, textos e contextos que, ao entrarem em contato uns com os outros, também imprimem neles suas marcas, ressignificando-os, inventando-os, reinventando-os. No confronto entre leitores, com os textos e seus contextos (da escrita e dos leitores), a apropriação, ao contrário da assimilação, implica atuação, intervenção e, principalmente, negociações.

Tal como vimos, o conceito de negociação cultural revela uma dimensão operatória capaz de lidar com situações concretas e simbólicas de conflito, ao mesmo tempo em que parece apontar caminhos promissores, tendo em vista uma sociedade multifacetada, “polifônica”, para usarmos a terminologia devida a Bakhtin. Nesse sentido, ele refere-se, também, a um valor que, além de procedimentos, demanda atitudes, modos de ser e de se relacionar.

Exemplos desta tese indicam que, especialmente na contemporaneidade, as identidades se movem em múltiplos planos, que se articulam a redes diversificadas, que não são estanques, homogêneas, nem se desenvolvem de modo unidirecional. Assim, poderíamos dizer que não há “leitores puros” (“prontos”, “cosmopolitas”, “conectados”) e do outro lado, “não leitores puros” (“engessados intelectualmente” “provincianos”, “ignorantes”). Do mesmo modo, saímos da polaridade autorreferida entre texto e leitor (quem define os sentidos?) para considerar que a significação se dá no confronto do leitor com os textos e com os contextos. Assim, no jogo (dinâmico) que se instaura da relação entre essa tríade, podem ser vislumbradas identidades e sociabilidades abertas, em que cada um pode encontrar seu lugar – e mais – recriá-lo e transformá-lo (a si e à escrita).

Dessa forma, deixando o modelo binário que estabelece conexões diretas entre produção e recepção, assumimos o modelo triangular que considera um terceiro elemento nos processos de comunicação e cultura: a mediação. Seguindo os passos dessa abordagem triangular, passamos a percorrer um caminho em que produção, recepção e mediação – textos/autores, leitores e contextos – constroem-

se e desconstroem-se uns aos outros, dinamicamente, em movimentos permanentes de produção de sentidos. Por meio do texto, o leitor desloca a obra do escritor, o escritor desloca o leitor e o contexto possibilita e contribui, para mais ou para menos, para a geração desses deslocamentos, dependendo das dinâmicas e situações concretas que envolvem os jogadores e os escritos.

Nos dispositivos estudados, a apropriação da cultura escrita vai se dando “tecida” por meio de negociações entre leitores, textos, seus diferentes suportes e sentidos, e a trama das mediações em sua diversidade e dinamicidade. As experiências vividas e relatadas nos permitem dizer que a apropriação da cultura escrita é também uma experiência “entre”, que se dá tanto na cooperação como no conflito, na exposição – e mesmo no silêncio atento – em face das divergências e convergências, mobilizadoras dos processos de significações.

Tal como os textos e os leitores, a mediação – os mediadores e seus modos de atuar – é, em decorrência, como pudemos observar nos dispositivos estudados, instância fundamental nesse processo, não só ao estabelecer pontes entre essas vozes diferentes, ao *interferir* nessas comunicações, mas ao reinventar e criar possibilidades de diálogos de sujeitos consigo mesmos e entre si, e deles com o conhecimento e a cultura.

A retomada de uma experiência essencial: a mediação negociada

Revisitando a experiência narrada no início desta tese, com a bibliotecária dinamarquesa, percebo agora, com maior clareza, o sentido de suas ações. Quando relembro a maneira como agiu ao se deparar comigo – o *outro* – entrando em seu espaço, seu modo de me acolher em uma estrutura consolidada, vejo que, ao contrário de impor uma ordem estabelecida, deixou um espaço de reconhecimento e invenção “entre” nós, ou seja, uma margem para o encontro, para *deslocamentos*. Com isso, possibilitou a criação de um ângulo, para que me olhasse, me visse, e eu a ela. Tal *locus* permitiu que emergisse um espaço de reconhecimento mútuo, constituído a partir do que possuíamos em comum – nossa condição humana, seres vivendo um mesmo tempo e dividindo o mesmo ambiente.

Se havia inicialmente uma tensão, um conflito entre experiências culturais distintas, a atitude da mediadora não foi, naquela situação, nem apressada, nem coercitiva ou impositiva. Ao contrário, criou condições para que diferentes vozes (e idiomas) – o meu, o dela, o de mulheres que fugiam da guerra na Bósnia, o de autores que se encontravam inscritos nos documentos da biblioteca oferecidos à leitura – ecoassem em diferentes direções e diapasões, criando vinculações.

Cada um de nós, nas diferenças que nos caracterizavam, era, naquela situação, reconhecido como portador de histórias singulares que poderiam ser narradas ou caladas, vividas ou inventadas, mas que significavam elos de tramas que foram e estão sendo tecidas e nos tecem. Éramos objetos de discurso autorizado, mas que, ao mesmo tempo, nos colocava em condições de autoria: nossas vozes, mesmo se balbuciantes, ecoavam, vibravam, significavam. Um exemplo disso foi o momento em que a bibliotecária não aceitou que eu convidasse as colegas bósnias para sentar conosco na “chamada oral” (“faria barulho”), mas que revelou flexibilidade – mais do que isso, imprevisibilidade – quando, na semana seguinte, ela dispôs de uma sala para que pudéssemos nos reunir. Um espaço onde havia limites estava instalado, ao mesmo tempo em que outro, aberto para possibilidades, gerando condições especiais para a expressão de cada um e coletiva.

O reconhecimento de singularidades, ao mesmo tempo em que da existência de uma “escala referencial comum” (MUSSI, 2012) – “somos membros da espécie planetária” (MORIN, 2007) –, permitiu, pois, que ficasse visível que a experiência de apropriação cultural, tal como no desenho do movimento de um pêndulo, se constrói em relações dinâmicas e contínuas entre as esferas dos bens culturais, das suas mediações e da recepção. Na construção desse desenho, todos os participantes estão operando negociações entre reconhecimentos e estranhamentos, entre a memória e o novo, o que está pronto e o que está por vir.

A atenção que a bibliotecária dinamarquesa dedicou a mim e a todas as outras que partilhavam “nosso” espaço foi, assim, porta aberta, apontando para horizontes por mim até então desconhecidos e que extrapolaram os limites da biblioteca onde nos encontramos. Sua atuação viabilizou condições para

negociações geradoras de vinculações que tornaram essa experiência significativa e inesquecível para mim – e quem sabe, para as colegas vindas da Bósnia e para ela mesma.

O modo como a escritora e filósofa Simone Weil (1950), retomada por Bosi (1993; 2003) e Gonçalves Filho (2008), avalia a experiência da atenção nos ilumina nessa compreensão. Segundo tais autores, a atenção é mais do que percepção, “é percepção sem pressa”. Percepção por muitos perfis e que “pede deslocamentos ao redor da coisa”. A atenção é delicadeza, “não arromba, não invade”. “A atenção tem os dedos leves, escapa da lei da gravidade, é o contrário da certeza e da posse” (BOSI, 2003, p. 14). A atenção “é trabalho”, “pede paciência”; a calma de acolher e assistir ao tempo, à aparição “dos seres todos”. É recuo diante do objeto traduzido na “luta da contemplação contra o consumo” (BOSI, 2003, p. 14).

Weil descreve o método: “não tentar interpretar os fenômenos, mas olhá-los até que jorre a luz. Em geral, método de exercer a inteligência que consiste em olhar. [...] A condição é que a atenção seja um olhar e não um apego” (WEIL, 1950, p. 388). Segundo Bosi (2003, p. 12), é como:

[...] ver uma criança acompanhar dia a dia o crescimento de uma planta em suas pequenas e contínuas mutações; ou o crescimento de um animalzinho. Não para ter noções de botânica ou zoologia, mas para sair de si mesmo, alegrar-se com uma vida que não é a sua. Observando, assim, a criança consegue transcender o ego e procura escutar e ver sinais da natureza e do outro.

Bosi (2003, p. 12) esclarece: “A atenção, neste sentido, traz consigo uma ‘liberdade para o objeto’”, como se ela “cortasse as peias que nos prendem a nós mesmos”. É um sair de si que, pela sua qualidade de doação, se assemelha à prece. Nessa perspectiva, Bosi faz referência a Walter Benjamin (1985, p. 159), que escreveu:

Se Kafka não rezava, o que ignoramos, era capaz ao menos, como faculdade inalienavelmente sua, de praticar o que Malebranche chamava “a prece natural da alma” – a atenção. Como os santos em sua prece, Kafka incluía na sua atenção todas as criaturas.

Weil recomenda que agucemos nossas faculdades para entregar-nos através do “olhar e da escuta ao que é secreto, silencioso, quase invisível”. Aconselha a recuar diante do objeto que perseguimos, pois a atenção se opõe ao desejo classificador: o olhar desapegado não quer se apropriar, rotular, seccionar. Em vez de classificar, “admira as transformações do Uno Todo” (BOSI, 2003, p. 15).

A atenção é a “cura das conversas”, pois:

[...] não é somente coincidência de ideias, ou a justificação do medo, a confirmação de preconceitos em que se abominam as diferenças, o espanto e o conflito: conversas feitas de atenção que são como troca de lugares: fazem trocar de lugar com o interlocutor. Fazem passar para o lugar de outrem como se fosse meu. Fazem perceber o estranho como se fosse familiar e fazem perceber o familiar como se fosse estranho (GONÇALVES FILHO, 2008, p. 4).

A atenção é também silêncio: “O silêncio que toma a gente nos lugares em que parecemos sentir que tudo tem alma” (GONÇALVES FILHO, 2008, p. 46). “O silêncio que a gente divide com as pessoas muito amadas. O silêncio que dividimos com os amigos mais eleitos. O silêncio dividido também com pessoas que mal conhecemos, mas com quem acontece de cruzar olhos desarmados na cidade”

Os autores descrevem uma experiência difícil de ser definida, mas que aparece como “o que mais devemos aos outros humanos” e que se relaciona integralmente à experiência vivida. É uma amizade “[...] que não depende de intimidade e pode contar em praça aberta, entre cidadãos. [...] É como um deslocamento político: retira a gente dos espetáculos, das imagens prestigiadas, socialmente controladas e que, tão controladas, já não fazem ver mais nada” (GONÇALVES FILHO, 2008, p. 46).

Com “[...] os de perto e os de longe: uma forma incomparável de respeito. Ninguém é só um: uma pessoa é mais de uma e ligada a outras pessoas, ligada a coisas e lugares, natureza e cidades. A atenção tem gosto em ser cada vez mais devolvida a um, passando por seus outros” (GONÇALVES FILHO, 2008, p. 46).

Observo agora como uma das questões mais instigantes das práticas de mediação da cultura, escrita ou não, é, justamente, o desenvolvimento de uma espécie de “saber não excludente” – um observar sem pressa –, que parte de

situações reais, nas quais a produção coletiva e compartilhada de experiências surgidas de encontros e confrontos entre sujeitos e textos em dado contexto singulariza e marca a diferença no espaço social e, efetivamente, produz a experiência do comum, do partilhado.

Todos – tantos *outros* dentro de nós – são acionados e reaparecem (ou nunca se foram) em cada contexto e situação vivida. As vivências anteriores, a cidade de origem, as férias em família, as memórias são exemplos conhecidos do que reaparece no jogo quando nos deparamos com algo ou alguém conhecido ou novo, diferente, diverso. E, tal como vimos, frequentemente se constituem em importantes âncoras em busca da “terra firme” identitária, da experiência significativa, essencial, surgida nas e das negociações que realizamos.

Quando pergunto a Héléne, por exemplo, da Biblioteca Louise Michel, como eles fazem para que tanta gente diferente sintam-se “em casa”, ela sorri e não responde rápido. Depois de alguns minutos me diz:

Acho que procuramos o que é específico de cada um, ao passo que descobrimos que isso de cada um é também comum e mutável. O que eu achei que só eu gostava, vejo que ali do lado tem outro que gosta também. Ou ao contrário, o que eu achei que não gostava aqui posso experimentar gostar, ou “desgostar”. Tem uma liberdade nisso aqui. Um exercício de liberdade na relação com o outro. E assim vamos nos conhecendo, descobrindo nossos limites e também possibilidades de viver junto.

Héléne não nomeia, mas isso que ela afirma ser o “exercício de liberdade na relação com o outro” é a negociação, a experiência de interdependência, cooperação e luta que se instaura nos jogos da vida social. O grande desafio da convivência.

O mediador negociador, nesse sentido, é também autor, intérprete e reinventor da cultura. É um nó essencial das tramas que possibilitam a invenção, a criação e recriação de si e do outro, quando, através de seu olhar, de sua atenção aos sujeitos e aos recursos que possui, traz informações, transmite, ouve, cria e promove a emergência de novos significados. Diferentemente do que se pretendia historicamente do escriba, citado no início deste trabalho, o mediador negociador abre possibilidades novas de sentidos com sua atuação, seus modos de ser, de se

expressar, de se vincular. Os códigos não repousam inertes diante de suas performances.

Nesse sentido, os dispositivos apresentados e objeto desta tese demonstram características comuns e que me levaram a experiências vividas aos 17 anos, permitindo-me compreendê-los, como também, após tantos anos, à minha própria experiência numa biblioteca em terras distantes: estão atentos, acolhem e projetam os sujeitos que ali convivem. Criam, os três dispositivos estudados, esse *locus* indispensável à atenção ao outro; são, os três, instâncias de negociações apontando para resultados que são incógnitas, que não estão controlados e definidos *a priori*, mas que movem sujeitos em processos e interlocuções fundamentais à produção de sentidos para si e para vinculações com o outro.

Seja em uma favela, na cidade de São Paulo, seja no interior de Minas Gerais, seja em um bairro da periferia de Paris, pêndulos movimentam-se ao som de vozes diversas, negociando signos e, portanto, criando cultura.

Que alcance terão tais movimentos é impossível prever.

Os casos estudados mostram que a ordem cultural negociada não está desvinculada da ordem histórica mais geral. O exemplo da bibliotecária dinamarquesa já isso indicava, quando somente agora, mais de vinte anos depois, consigo compreender a extensão da experiência. Desse modo, que destino terão os meninos e meninas que passam pela Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis, os frequentadores do Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele ou da Biblioteca Louise Michel não sabemos. Os desdobramentos das negociações culturais aí realizadas estão articulados a processos e dinâmicas sociais gerais e imprevistos. Como dissemos antes, é impossível saber de antemão os instantes que se eternizarão.

Todavia, não há como deixar de considerar que a lógica da apropriação cultural, ao introduzir a negociação em seu espectro, introduz, também, um sujeito histórico ausente das lógicas que presidiram historicamente a difusão da cultura escrita no país: o protagonista cultural. Se entendido segundo a noção grega de herói, distinta da noção forjada pela modernidade de herói isolado ou do *self made man*, o protagonista cultural é aquele – ou aqueles – que emerge, se coloca, aparece, mas não como um sujeito sozinho, fragmentado de sua experiência

cultural, de sua memória e saberes de sua cultura, de sua origem. É aquele sujeito que traz consigo a experiência cultural compartilhada, modos de ser e de agir que refletem a diversidade, a diferença, isto é, valores que protegem a sociedade do despotismo da voz única, inequívoca e incontestável, como denuncia Chimamanda Adichie (2012), ao se referir aos “perigos da história única”.

Num contexto como o brasileiro, marcado pela sobreposição de tempos culturais distintos (um passado colonial que se serviu da escrita como recurso de afirmação da superioridade do colonizador e sua cultura sobre as demais, convivendo com um presente que institui o consumo de todas as coisas como categoria mediadora e definidora das identidades em escala global), vislumbrar horizontes que apontam para protagonistas culturais não é, seguramente, pouca coisa. Poderá indicar mudança paradigmática, ou seja, recusa da ordem cultural outorgada e cristalizada e adoção – e instauração – de uma ordem cultural negociada, processo constante de construção e reconstrução de si e das forças que a constituem e são por ela constituídas.

Caminhos para uma ordem sociocultural negociada

Mas se a ordem cultural negociada contribui para a afirmação de certo tipo de “jogo” no tabuleiro de construção das significações, espaço onde as pessoas se tornam protagonistas de suas escolhas, reconhecendo e ampliando seus desejos, interesses e identidades, por outro lado, não é possível ignorar que essa ordem cultural inscreve-se em um quadro histórico amplo e que não é somente “cultural”, mas também político, econômico social.

Nesse sentido, considerar a negociação cultural implica reconhecer, como lembram vários dos autores que nos serviram de referência, as características micro e macro dos espaços onde ocorrem as negociações, conhecer e reconhecer os negociadores, ou seja, o que está em jogo e implicado na negociação, da mesma forma que também – e necessariamente – compreender as circunstâncias que transcendem os sujeitos, contextos e objetos das “negociações”.

Se os três equipamentos culturais por nós estudados possuem em comum o fato de negociarem com seus públicos (reais e potenciais) – seja pela ambientação dos dispositivos, a constituição dos acervos e repertórios, os modos e as propostas

de atividades, as alterações das programações, os diferentes papéis dos mediadores, dos frequentadores, entre outros aspectos –, é possível notar, contudo, uma diferença importante e substancial e que diz respeito à origem e inserção institucional dos três equipamentos e que definem, sem dúvida, alcances e possibilidades de cada um: um nasceu nos quadros de um projeto de atendimento social, levado a efeito por uma entidade de saúde na cidade de São Paulo; outro surgiu de relações comerciais entre uma fazenda exportadora de café e seu público-alvo no exterior; o terceiro, de um programa de políticas públicas que atua sobre um território, compreendido em suas interconexões sociais, educacionais, econômicas, culturais, políticas, entre outras.

A Estação do Conhecimento Einstein-Paraisópolis (ECEP), como vimos, nasce na comunidade de Paraisópolis, fruto da ação social de um hospital particular de excelência, localizado no bairro vizinho e nobre do Morumbi. Paraisópolis, por sua vez, é uma favela em processo de urbanização, onde ainda são escassos os recursos básicos para uma cidadania plena: faltam transporte público em quantidade e qualidade, equipamentos culturais e educacionais, empregos, centros de formação e profissionalização etc. No mesmo sentido, os adolescentes que completam 16 anos, por não poderem continuar frequentando as atividades educacionais e culturais ligadas ao Programa Einstein, encontram o que a partir de tal idade?

O Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele (CCK) surge de uma relação comercial entre empresas que precisam investir em uma iniciativa social e que cumprem tal exigência investindo na construção de um equipamento educacional e cultural destinado a tornar-se referência de inovação. Novamente, é inevitável observar: o que significa a saída obrigatória dos moradores da fazenda para os quais o CCK foi construído? Puderam eles definir rumos em relação a isso? Desse modo, o que significa “protagonismo cultural” quando este se apresenta desvinculado de políticas sociais gerais? Como enfrentar, por exemplo, restrições concretas como a impossibilidade de frequência ao CCK dada a escassez de transporte público na zona rural?

Diferentemente das outras duas iniciativas, o Programa Colmeia, que deu origem à Biblioteca Louise Michel, em Paris, é iniciativa de política pública integrada

nacional e localmente. Nesse sentido, ela atua integrada a um contexto amplo de políticas sociais que, por exemplo, acompanham os adultos desempregados, os jovens em situação de vulnerabilidade etc.

Essa é, sem dúvida, uma categoria que merece ser reconhecida e destacada quando pensamos na negociação cultural e em seus dispositivos, uma vez que, por exemplo, em aspectos operacionais, a possibilidade e consolidação de apoio, parcerias, número de mediadores disponíveis, relação com as escolas vizinhas etc. estão, de algum modo, ligados às condições institucionais dos dispositivos, suas origens e perspectivas. Mas não apenas isso: as negociações não são “puras”, ao contrário, elas estão também “atravessadas” pelos contextos, elas “são” o contexto em toda sua amplitude, diversidade e complexidade.

Assim, ainda que as duas primeiras instituições também apresentem aspectos e processos que representam rupturas dos paradigmas da conservação e da difusão cultural, em muito tais rupturas diferem do caráter e do alcance apresentado pelas ações levadas a cabo na Biblioteca Louise Michel. As condições institucionais que esta apresenta de dispositivo cultural integrado em uma política pública global, efetiva e orgânica, de apropriação da cultura escrita por populações dela excluídas, permitem redefinições amplas de atuação na cultura. Ali, as rupturas, além de simbólicas, pretendem ser também sociais, políticas e econômicas. A ordem educacional e cultural, não está, portanto, tratada à parte, como forma de distinção (Bourdieu, 2007), mesmo se às avessas. Trata-se de ação sobre um território definido e concreto, tomado em toda sua complexidade e extensão.

Em face disso, pode ocorrer uma pergunta: os dispositivos de negociação cultural, ao redefinirem processos e conceitos de mediação, são capazes de promover mudanças estruturais que, com certeza, os redefiniriam, bem como os limites a eles impostos atualmente?

Nossas referências, nesse momento, não permitem dar resposta a tal pergunta, já que se trataram, aqui, de compreender fenômenos culturais. Por outro lado, se a pergunta pode induzir a perspectivas de ação e reação – que não correspondem às perspectivas epistemológicas adotadas nesta tese – ela torna possível afirmar que, ao se pautarem por princípios da negociação cultural, os

dispositivos estudados conseguem realizar experiências renovadoras significativas, que apontam para rupturas que não são somente culturais, mas também políticas, sociais, econômicas, entre outras. Nesse sentido, estabelece-se, assim, uma conexão entre processos de mediação cultural concebidos como negociação, nos termos discutidos nesta tese, e mudanças sociais, favorecidas por compreensões orgânicas e que não tomam a cultura como campo isolado dos demais que constituem a vida social.

Nesta tese, foi possível constatar que o conceito de negociação cultural implica a ruptura de uma visão essencialista de cultura – escrita ou não –, ao mesmo tempo em que a adoção de uma compreensão não fragmentada da ordem social. Nesses termos, cultura, política e sociedade rearticulam-se, embora sigam apresentando lógicas e modos de ser e fazer próprios a cada campo social. Em consequência, o próprio conceito de negociação cultural ganha uma nova conotação: talvez, para ser mais preciso, possa ser denominado de “negociação sociocultural”, indicando avanços nos processos de democratização de nossa sociedade em seus diferentes aspectos: políticos, econômicos, sociais e, evidentemente, culturais.

PARTE D

Referências

ADICHIE, C. N. **Meio sol amarelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Os perigos da história única**. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

ALBERTO, S. M. R. Paraisópolis: relato do processo de transformação da Biblioteca Comunitária em rede de conhecimento. **Revista CRB-8 Digital**, v.1, n.2, 2008. Disponível em: <<http://paraisopolis.org/wp-content/uploads/2008/07/Paraisopolis-relato-de-transformação-da-Biblioteca-Comunitária-em-Rede-do-Conhecimento.pdf>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2013

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação e múltiplas linguagens. *Tendências da pesquisa brasileira em Ciência da Informação*, Brasília, v.2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/17/39>> Acesso em: 14 de Julho de 2013

ALMEIDA, R.; D'ANDREA, T. P. Pobreza e redes sociais em uma favela paulistana. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, CEBRAP, n.68, p.94-106, mar. 2004. Disponível em: <http://novosestudios.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/102/20080627_pobreza_e_redes_sociais.pdf>. Acesso em: 12 abril de 2012.

ALVES, E. **Para todas as estações da vida**: uma proposta de geração de redes intergeracionais. 2010. 252 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-17112010-144824/pt-br.php>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

ANADÓN, M. **La recherche participative**: multiples regards. Québec: PUQ, 2007.

ARANTES, P. E. Esquerda e direita no espelho das ONGs. In: _____. **Zero à esquerda**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004. p.165-189.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

BACKES, J. L. A Diferença Cultural como Processo de Negociação Cultural. In: **Anais Eletrônicos do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gêneros e Movimentos Sociais** - Identidade, diferença e mediações. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/240-of7a-st4.pdf>>. Acesso em 22 de outubro de 2013.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARKER, R.; ESCARPIT, R. **A fome de ler**. Rio de Janeiro: FGV, 1975.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Globalização: as consequências humanas**. Zahar, 1999.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (v.1)

BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1966.

BEURET, J-E. De la négociation conflictuelle à la négociation concertative: un point de passage transactionnel, **Négociations**, v.1, n.13, p.43-60, 2010.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BÍBLIA, V. T. Gênese. In: **Bíblia sagrada**. São Paulo: Ed. Das Américas, 1950. vers. 11.

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.65-87.

BOSI, E. A atenção em Simone Weil. **Psicologia USP**, v.14, n.1, p.11-20, 2003. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/42388> >. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

_____. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. Ática, 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **A distinção crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH. **Direitos humanos e mediação de conflitos**. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social; Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH, 2009.

BURKE, P. **Cultura popular na idade moderna: Europa, 1500-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BUTLEN, M. **Les politiques de lecture et leurs acteurs, 1980-2000**. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, 2008.

_____. Políticas de leitura e informação na França: lógica de oferta cultural/lógica de apropriação cultural. In: **Diálogos de Infoeducação**, 2012, São Paulo. Disponível em <<http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=11977>>. Acesso em 22 de outubro de 2013.

BUTLEN, M.; COUET, M.; DESSAILLY, L. **Savoir lire avec les BCD Centre Documentaire**. Paris: CRDP Créteil, 1996.

CAMARGO, G. F. O. Manoel de Barros e Oswald de Andrade: afinidades. In: _____. **A poética do fragmentário** – uma leitura da poesia de Manoel de Barros. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996. p. 39-53.

CAMPOS, A. et al.(Org.). **Atlas da Exclusão Social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial**. São Paulo: Cortez Ed., 2003. (v.2)

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

_____. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Povos tradicionais têm papel crucial na conservação da biodiversidade. [2013]. Entrevista concedida para Elton Alisson, FAPESP. Disponível em: < <http://agencia.fapesp.br/17584> >. Acesso em: 21 de dezembro de 2013.

CASADO, L. Piores escolas de SP estão em Paraisópolis: segunda maior favela da capital abriga instituições com notas baixas no IDEP, 2009. In: Portal R7 Educação. <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/piores-escolas-de-sp-estao-em-paraisopolis-20100713.html>>. Acesso em 13 de dezembro de 2013.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 2.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

CASTRO, E. V. O nativo relativo. **Mana**, v.8, n.1, p.113-148, Jan. /Abr. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-93132002000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 14 de junho de 2012.

CAUNE, J. **Pour une éthique de la médiation** - Le sens des pratiques culturelles. PUG: Presses Universitaires de Grenoble, 1999.

CERTAIN, H. Bibliothèque familiale et familiale. **BBF**, n.2, p.60-64, 2013. Disponível em: < <http://bbf.enssib.fr/> >. Acesso em: 17 de outubro de 2013

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. (v.1).

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Imprensa Oficial; UNESP, 1999.

_____. **Textes, imprimés, lectures.** Pour une sociologie de la et lecteurs dans la France contemporaine, Cercle de la librairie, Paris: La trasposición didáctica; Buenos Aires: Aique, 1988.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1998. (v.2)

CHARTIER, R.; DEL PRIORI, M. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Ed. UnB, 1999.

CIRÍACO, R. Palestra conferida no Centre Universitaire Clignancourt – Paris – Sorbonne, por ocasião do Sallon Du livre de Paris, em 23 de março de 2013.

CIVALLERO E. **De tablillas y papiros:** Ensayos sobre la lectura y la escritura en la Antigüedad. 2013. Disponível em: < <http://bitacoradeunbibliotecario.blogspot.com> >. Acesso em 23 de dezembro de 2013.

COHN, G. As diferenças finas: de Simmel a Luhmann. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.13, n.38, Out.1998. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v13n38/38cohn.pdf> >. Acesso em: 26 de janeiro de 2014.

COLSON, A. Penser la négociation en science politique: retour aux sources et perspectives de recherche. **Négociations**, v.2, n.12, p.93-106, 2009.

COPES, R. J. **Políticas públicas de incentivo à leitura:** um estudo do projeto “Literatura em minha casa”. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

CORONA, S. **Entre vocês:** fragmentos de educación "entrecultural". México: Universidad de Guadalajara, 2007.

COSTA, A.C.G. **Tempo de servir:** o protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

CUNHA, M. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. São Paulo: 2008. p.11-17. In: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil.** Disponível em: <http://p.download.uol.com.br/jc/HTML_PORTAL/educacao/pesquisa_retratos_leitura_brasil.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2009.

CUNHA, M. C. O futuro da questão indígena. **Estudos avançados**, São Paulo, v.8, n.20, Jan./Abr.1994. Disponível em: >. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

D'ANDREA, T. P. **Nas tramas da segregação:** o real panorama da Polis. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado) – F.F.L.C.H, Departamento de Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-13102009->

[114940/publico/TIARAJU_PABLO_D_ANDREA.pdf](#)> Acesso em: 14 de Abril de 2013.

_____. O real panorama da polis: conflitos na produção do espaço em favelas localizadas em bairro da elite de São Paulo. **Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP**, v. 19, n. 31, 2012.

D'ANDREA, T. P. Visões de Paraisópolis: violência, mídia e representações. São Paulo: Ed. 34, 2006. p.85-98.

DENNY, J. P. O Pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des Sciences de L'Éducation**, Montreal, v.23, n.2, p.371-393, 1997.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: < <https://www.priberam.pt/> >. Acesso em 10 jan. 2014.

DUPONT, C. Acquis et Perspectives de la négociation. **Négociations**, v.2, n. 12, p. 51-58, 2009.

DUPONT, C. Coopérer pour s' entendre ou s' affronter pour vaincre? **Négociations**, n. 1, p. 93-114, 2006.

ERNAUX, A. **La Place**. Paris: Editora Folio, 1983.

ESCARPIT, R. **Sociologia da literatura**. Lisboa: Arcádia, 1975.

ESCOLARIZANDO O MUNDO: o último fardo do homem branco. Direção: Carol Black. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs > Acesso de 01 de março de 2014. 1 filme (60 min.) cor.

FAURE, G. O. Le traitement négocié du conflit dans les sociétés traditionnelles. **Négociations**, v.1, n. 15, p. 71-87, 2011a.

FAURE, O.; RUBIN, J.Z. **Culture and negotiation**: the resolution of water disputes. Newbury Park: SAGE Publications, 1993.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário Aurélio**. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1977.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1987.

FERRÉZ, R. F. da S. **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

FIORENTINI, Dario. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura Lucia O.; JUNQUEIRA, Sérgio R.A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat. 2004, p.243-257.

FISHER, R.; URY, W.; PATTON, B. **Como chegar ao sim**. Rio de Janeiro, Imago. 1994.

FOLLETT, M. O conflito construtivo. In: GRAHAM, P. (Org.). **Mary Parker Follett: profeta do gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

FONSECA, E. G. da. Entrevista ao Programa Roda Viva, 2011. In: **Roda Viva**. Disponível em: < <http://tvcultura.cmais.com.br/rodaviva/eduardo-giannetti-da-fonseca-parte-1> >. Acesso em: 10 de maio de 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1984.

FRAISSE, E.; BUTLEN, M. Les politiques de lecture et leurs acteurs, 1980-2000. **Revue française de pédagogie** [En ligne], n.170, jan./mar.2010. Disponível em: <<http://rfp.revues.org/1679>>. Acesso em: 23 de outubro de 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981a.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Biblioteca Viva Fazendo histórias com livros e leitura**. São Paulo: Coleção Dá Para Resolver, 2004. Disponível em: < http://sistemas.fundabring.org.br/biblioteca/acervo/1307_biblioteca_viva.pdf > Acesso em 13 de Maio de 2013.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

GOLDMAN, M. Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica. **Etnográfica**, Lisboa, v.10, n.1, 161-173, maio 2006.

GOMES BATISTA, A. A.; RIBEIRO, V. M. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 2, 2004.

GOODY, J. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

GORDON, M. **Assimilation in american life**: the role of race, religion and national origins. New York: Oxford University Press, 1964.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, R. (Org.) **Práticas da leitura**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.p.107-116.

GRAY. W. S. **The teaching of reading and writing**. Paris: UNESCO, 1956.

GREEN, M.W. The construction and implementation of the cuneiform writing system. **Visible Language**, v.15, n.4, p.345-372, 1981.

GRIGNON, C.; PASSERON, J. **Lo culto y lo popular**. Miserabilismo e populismo en sociologia y en literatura. Barcelona: Las Ediciones de la Piqueta, 1992.

GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DE MULTIENTIDADES DE PARAISÓPOLIS. **A trajetória da demanda escolar na comunidade de Paraisópolis**. Disponível em: <http://paraisopolis.org/wp-content/uploads/2009/05/historico-educacao-paraisopolis_r2.pdf>. Acesso em: 16 out. de 2013.

HALL, L.; HECKSCHER, C.; THUDEROZ, C. Avant les intérêts: la reconstruction identitaire. Quelques remarques à propos des négociations entre dominants et dominés. **Négociations**, n. 2, p. 11-31, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

_____. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HAVELOCK, E. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: Editora UNESP, 1982.

HÉBRARD, J.. La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne. **Histoire de l'éducation**, p. 7-58, 1988.

HOGGART, R. **The uses of literacy**: aspects of working-class life with special reference to publications and entertainments. London: Chatto and Windus, 1977.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília-DF: Líder, 2008b.

_____. Práticas pedagógicas e profissionalização docente: que cores? Que tonalidades no aprendizado da profissão? In: LIMA, F. O. A; SILVA, M. S. L. **História da educação e práticas pedagógicas**. Parnaíba-PI: Sieart, 2008a.

IBIAPINA, I. M. L. de M; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio- histórica. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, n.12, p. 26-38, 2005.

IGNACIO, P. Crianças, consumo e identidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000: Características da População e dos Domicílios: Resultados do universo**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/> >. Acesso em: 12 outubro de 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012. Disponível em:** <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default.shtm> >. Acesso em 24 de Janeiro de 2014.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **INAF Brasil 2011: Indicador de Analfabetismo funcional – principais resultados**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf > Acesso em 24 de Janeiro de 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Ibope Inteligência, 2008. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: 23 de julho de 2009.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil: realização**. 3.ed. São Paulo: Ibope Inteligência, [2011]. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2013

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LAMEUL, G. **Questionnement relatif a la notion de dispositif**. Disponível em: <<http://www.educagri.fr/reseaux/cdr/colloq2001/contrib.htm> >. Acesso em: 04 de julho de 2012.

LANKSHEAR, C. **Literacy, schooling and revolution**. New York: The Falmer Press, 1987.

LARAIA, R. **Cultura Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LAVALLE, A. G.; CASTELLO, G. As benesses desse mundo: associativismo religioso e inclusão socioeconômica. **Novos Estudos**, v. 68, p. 73-93, 2004.

LAX, D. A.; SEBENIUS, J. K. **The manager as negotiator: bargaining for cooperation and competitive gain**. New York: Free Press, 1986.

LEFEBVRE, H. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Península, 1973.

LEININGER, M. **Transcultural nursing**. New York: John Wiley, 1987.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

LUC-NANCY, J. **Etre singulier pluriel**. Paris: Galilée, 1996.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa e o professor alfabetizador. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007.

MALHEIROS, A. S. Mediações e mediadores em Ciência da Informação. **Prisma.Com**, n.9, 2010. Disponível em: <
<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/viewFile/700/pdf> >. Acesso em: 14 de dezembro de 2013.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

MARIA, L. **O clube do Livro: ser leitor – que diferença faz?** São Paulo: Globo, 2009.

MARQUES, E. **Redes sociais, segregação e pobreza**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MARQUES, E.; SARAIVA, C., As políticas de habitação social, a segregação e as desigualdades sociais na cidade. **São Paulo: segregação, pobreza e desigualdades sociais. São Paulo: Senac São Paulo**, p. 267-296, 2005.

MARTÍN-BARBERO, J. **De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia**. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.

MARTINELLI, D. P.; ALMEIDA, A. P. **Negociação e solução de conflitos: do impasse ao ganha-ganha através do melhor estilo**. São Paulo: Atlas, 1998.

_____. **Negociação**: Como transformar confronto em cooperação. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Negociação empresarial**: enfoque sistêmico e visão estratégica. São Paulo: Manole, 2002.

McGARRY, K. **O contexto dinâmico da informação**: uma análise introdutória. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION ; SECRETARIAT GENERAL ; SERVICE DE LA COORDINATION DES POLITIQUES CULTURELLES ET DE L'INNOVATION. **Bibliothèques** : cheffres clé 2011 – statistiques de la culture. Disponível em: <<http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/chiffres-cles2011/08-bibliotheques-2011.pdf>>. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

MIRANDA NETTO, A. G. et. al. (Coord.). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1987.

MORIN, E **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 22-28, 2007.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Sur l'interdisciplinarité. **Regards transdisciplinaires**, Paris, CIRET, n. 2, jun/1994. Disponível em: < <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php> >. Acesso em: 27 de maio de 2012.

MUSSI, J. Z. **O espaço como obra**: ações, coletivos artísticos e cidade. 2012. 326 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliana Caffé e Luís Alberto de Abreu. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2003. 1 filme (100 min.), cor.

NEGOCIAR: primeiro passo para bons negócios. In: **SEBRAE** - Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas: Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/momento/quero-melhorar-minha-empresa/comece-por-voce/negociacao>>. Acesso em 11 de dezembro de 2013.

NEGOTIATION Skills. In: **Program on Negotiation Harvard Law School**. Disponível em: < <http://www.on.harvard.edu/category/daily/negotiation-skills-daily/?cid=13> >. Acesso em: 24 de Janeiro de 2014

NICOLESCU, B. **La transdisciplinarité**: manifeste. Monaco: Rocher, 1996.

OLIVEIRA, A. L. *Cultura na Fazenda: um estudo sobre a apropriação da leitura como negociação de sentidos*. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=11&Itemid=76&lang=pt-br&filtro=Cultura%20na%20Fazenda>. Acesso em: 13 fev. 2011.

OLIVEIRA, M.K.; KLEIMAN, A.B. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**, v. 10, p. 147-160, 1995.

OLSON, D.; TORRANCE, N. **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

OROZCO GOMEZ, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n.23, p.57-70, jan./abr. 2002.

_____. Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, n.10, p.57-68, set./dez. 1997.

_____. Recepción televisiva y mediaciones: la construcción de estrategias por la audiência. In: Televidencia. **Cuadernos de Comunicación**, México, n. 6, p. 69-88, 1994.

PERAYA, D. Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In: JACQUINOT, G.; MONNOYER, L. (Ed.). **Le dispositif: ancrage(s) d'un concept**. *Hermès*, n.10, 1999.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação, v.38).

_____. Estações de leitura na escola: por uma pedagogia cultural. **Espaços de Leitura**, Rio de Janeiro, v.1, p.8-23, 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto.html>>. Acesso em: 10 de junho de 2000.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. *Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade*. In: LARA, M.L.G, FUJINO, A. NORONHA, D.P. (Org.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2007. p. 46-97. Disponível em: <<http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/file/ciencialInformacao/informacaoContemporaneidade.pdf>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2011.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. *Infoeducação: um salto para o futuro*. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <amanleal@gmail.com> em março de 2011a.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Novos saberes para a educação do século XXI. In: MENDONÇA, R.H.; MARTINS, M.F. Martins (Org.). **TV, Educação e Formação de Professores: Salto para o futuro – 20 anos**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV Escola, 2013. p.9-25. Disponível em:

<http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_4_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf>. Acesso em: 14 de Agosto de 2014.

PERROTTI, E.; VERDINI, A.S. Estações do Conhecimento: espaços e saberes informacionais. In: ROMÃO, L.M.S. (org.) **Sentidos da biblioteca escolar**. São Carlos: Alfabeta, 2008, p. 13-40.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PETRUCCI, A. **Alfabetismo, escritura e sociedad**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999.

PIERUCCINI, I. *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação*. 2004. 194 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14032005-144512/pt-br.php>>. Acesso em: 20 de junho de 2012

_____. Ordem informacional dialógica: mediação como apropriação da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB, 8, 2007, Salvador/BA. **Anais...** Salvador: ANCIB, 2007. Disponível em <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--159.pdf>>. Acesso em: 08 de julho de 2013.

POCHMANN, M.; AMORIM, R. **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

PRENSKY, M. Don't brother me, mom. I'm learning! [Não me aborreça, mãe. Estou estudando!]. St. Paul, Minnesota: Paragon House, 2006.

RAIFFA, H. **The art and science of negotiation: how to resolved conflicts and get the best out of bargaining**. Massachusetts, USA Harvard University Press, 1982.

RANDOM. M. **La pensée transdisciplinaire et le réel**. Paris: Édition Dervy, 1996.

RIBEIRO, V. M. Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil, 2006. In: **Boletim INAF**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_2006_0708por.pdf>. Acesso em: 24 de Janeiro de 2014.

RILKE, R. M. **Cartas a um jovem poeta**. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

RODRIGUES, A. R. As tecnologias da informação. In: _____. Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação. Lisboa: Ed. Presença, 1994. p.187-227.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930/1973**. Rio de Janeiro / Petrópolis: Vozes, 1978, p. 127-153.

ROMERO, T. R. de S. A interação coordenador e professor: um processo colaborativo? 1998. 104f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ROUYER-GAYETTE, F. Les "Ruches". **Bulletin des Bibliothèques de France**, n.2, p.24-29, 2004. Disponível em: <<http://bbf.enssib.fr/consulter/04-rouyer.pdf>>. Acesso em: 17 de outubro de 2013.

SCHLINK, B. **O leitor**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. **American Journal of Education**, v. 93, n. 1, p. 6-21, 1984.

SEBENIUS, J. K. **Negotiation Analysis: A Characterization and Review**, 1992.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS; INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Direitos humanos e mediação de conflitos**. São Paulo: 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE HABITAÇÃO, PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em:

SECRETARIA MUNICIPAL DE HABITAÇÃO, PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Paraisópolis - Urbanização de Favelas. In: SehabsPoficial. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=3WLYwf3hUME>>. Acesso em 25 de outubro de 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE HABITAÇÃO; PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **História**: Como surgiu Paraisópolis. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/habitacao/paraisopolis/historia/>>. Acesso em: 17 de out. 2013.

SEN, A. **Identidad y Violencia**: la ilusión del destino. Buenos Aires: Katz, 2008.

SERFATY-GARZON, P. **Dictionnaire critique de l'habitation et du logement**. Paris: Armand Colin, 2003. p.27-30.

SEVERINO, A.J. **Educação e Transdisciplinaridade crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SIGNATES, L. Estudo sobre o conceito de mediação. **Novos Olhares: Revista de Estudos sobre Práticas de Recepção a Produtos Midiáticos**, n. 2, 2012.

SIMMEL, G. **Sociologia**: estúdios sobre las forms de socialización.Madrid: Revista de Occidente, 1977. (v.1).

SIMON, P. **La société partagée**. Relations interethniques et interclasses dans un quartier en rénovation. Belleville, Paris: Presse Universitaire de France, 1995. XX^e. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, v. 98, p. 161-190.

SOARES, M. Letramento. **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, M. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

STEELE, P.; MURPHY, J.; RUSSIL, R. **It's a deal: a practical negotiation handbook**. England: Mc Grall-Hill, 1989.

STRAUSS, A. **Negotiations, varieties, processes, contexts, and social order**. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

STREET, B.V. et al. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TZU, S. **A arte da guerra**. Porto Alegre: LP&M, 2006.

UNESCO. **Adult and youth literacy national, regional and global trends, 1985-2015**. Disponível em: < <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/adult-youth-literacy-1990-2015-2013-en.pdf> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

UNESCO: Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. Paris: UNESCO, 1978.

VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VIRILIO, P. **Velocidade e política**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WALKER, C.B.F. **Cuneiform** [Reading the Past]. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1987.

WEBSTER, J. Papai Pernilongo. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, c1940.

WEIL, S. A. Racionalização. In: BOSI, E. (Org.). **Condição Operária e Outros Estudos sobre Opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WEIL, S. **Attente de Dieu**. Paris: La Colombe, 1950.

ZARTMAN, I. W.; BERMAN, M.R. **The Practical Negotiator**. New Haven, USA: Yale University Press, 1982.