

ESTAÇÕES DE LEITURA, DISPOSITIVOS DE MEDIAÇÃO CULTURAL E A LUTA PELA PALAVRA

READING STATIONS, CULTURAL MEDIATION DEVICES AND THE STRUGGLE FOR WORD

ESTACIONES DE LECTURA, LA MEDIACIÓN DE DISPOSITIVOS CULTURALES Y LA LUCHA POR LA PALABRA

Edmir Perrotti¹

“Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.

.....
Palavra, palavra
(digo exasperado),
se me desafia,
aceito o combate.
Luto corpo a corpo,
luto todo o tempo,
sem maior proveito
que o da caça ao vento.”

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO: O texto trata de referências teórico-metodológicas para a constituição de *Estações de Leitura*, nomeação dada a dispositivos de mediação e apropriação da cultura letrada, resultantes de pesquisas em desenvolvimento na ECA/USP, há várias décadas, pelo autor e equipes transdisciplinares sob sua coordenação. Tomando por base a implantação concreta de mais de 150 espaços de leitura e cultura, em múltiplos contextos escolares e não-escolares, formais e não-formais, são apresentadas quatro distinções básicas que orientaram e vêm orientando esse processo teórico e prático de criação colaborativa entre universidade e “terreno”: *letores/leitores; espaço/ambientes de leitura; dispositivo monológico/dispositivo dialógico; transmissor/mediador cultural*. O texto conclui pela importância essencial de distinções como essas na criação de ambientes de leitura destinados à formação de leitores, de sujeitos tomados como protagonistas nos quadros da cultura letrada.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Mediação. Educação e Cultura. Educação do leitor. Informação e Educação.

ABSTRACT: The text deals with theoretical and methodological references to build *Reading Stations*, given term to mediation devices and appropriation of culture literacy, resulting from research developed at ECA / USP, for decades, by the author and transdisciplinary teams under his coordination. Based on the effective deployment of more than 150 spaces for reading and culture in different contexts: school

¹ Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. E-mail: perrotti@usp.br.

and non-school, formal and non-formal settings, this article presents four basic distinctions that guided and have been guiding this theoretical and practical process of collaborative creation between University and "ground": tellers / readers; space / reading environments; monological device / dialogical device; Transmitter / cultural mediator. The text concludes with the essential importance of these distinctions to create reading environments for building readers, persons taken as protagonists in the tables of cultural literacy.

KEYWORDS: Reading. Mediation. Education and Culture. Reader's Education. Information and Education.

RESUMEN: Este texto presenta las referencias teóricas y metodológicas para la constitución de las Estaciones de Lectura, nombre dado a los dispositivos de mediación y apropiación de la cultura del uso social de la lectura, como resultado de investigaciones que se desarrollan en la ECA/USP, por décadas, por el autor y equipos transdisciplinarios, bajo su coordinación. Basado en el despliegue efectivo de más de 150 espacios para la lectura y la cultura, en contextos escolares y no escolares, formales y no formales, se presentan cuatro distinciones básicas que guiaron y han estado guiando este proceso teórico y práctico de la creación/colaboración entre Universidad y "tierra": descodificadores/lectores; espacio/entorno de lectura; dispositivo monológico/dispositivo dialógico; transmisor/mediador cultural. El texto concluye con la importancia esencial de estas distinciones en la creación de entornos de lectura para la formación de lectores, de personas protagonistas en la cultura social de la lectura.

PALABRAS CLAVE: Lectura. Mediación. Educación y Cultura. La educación del lector. Información y Educación.

Introdução

Todo ato de leitura transcorre no espaço e no tempo. Nesse sentido, por mais que leitores consigam criar seus próprios espaços de leitura, superando às vezes condições extremamente adversas, ao constituirmos intencionalmente tais espaços, nas escolas, nas bibliotecas, nas praças da cidade, nas estações de metrô ou nas barrancas do São Francisco, é indispensável estar atento a aspectos relevantes aí envolvidos. Deixados de lado, podem dificultar ou mesmo inviabilizar a atuação de instâncias mediadoras de conhecimento e cultura, comprometidas com objetivos de *apropriação* e *protagonismo cultural* (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008).

Espaços de leitura são dispositivos e, enquanto tal, configurações ambivalentes e mesmo contraditórias. Encerram discursos, intenções, lógicas nem sempre compatíveis com os "atos de significação" (BRUNER, 1997), com os processos complexos, ativos e singulares de construção de sentidos. Em nosso país, vem sendo comum, por exemplo, tais dispositivos deixarem de observar questões básicas à formação e fidelização de leitores críticos, criativos e criadores. Quando existentes – é bom estar sempre atento a tal inexistência! – eles têm contribuído pouco para que a leitura ganhe raízes profundas na nossa

vida sociocultural; são distantes da sociedade, desatentos e muitas vezes indiferentes às condições de nossa população, sua diversidade, sua história, suas nuances culturais.

Procuraremos, assim, neste artigo, sem preocupação de ser exaustivo, chamar a atenção para algumas distinções que nos parecem essenciais como ponto de partida para a constituição de “estações de leitura”, ambientes especialmente constituídos para acolher, orientar e lançar sujeitos nas promissoras, mas intrincadas e desafiantes malhas da cultura letrada. Nosso objetivo é, portanto, apresentar categorias chaves que vêm orientando nosso trabalho de sistematização de referências teóricas e metodológicas envolvendo criação, desenvolvimento e avaliação de espaços de leitura, a saber: *ledores/leitores; espaço/ambientes de leitura; dispositivo monológico/dispositivo dialógico; transmissor/mediador cultural*.

Se ler é “lutar *com* as palavras”, como quer Drummond, é também “lutar *pela* palavra”, um duelo de bases histórico-culturais nada simples ou fácil, conforme nos lembra Goody (2007). Daí a importância de se refletir sobre a natureza e as características dos espaços de leitura, compreendidos não como dispositivos de conservação ou transmissão, mas, de mediação e apropriação cultural.

Desde os chamados Tempos Modernos, instituições como bibliotecas acenaram a todos com possibilidades de viagens ao fabuloso universo dos signos escritos. Todavia, tais acenos dificilmente se cumpriram, em função de várias razões, dentre elas, a natureza de suas lógicas transmissivistas e difusionistas. Estas, não só desmotivaram, como inibiram especialmente viajantes com dificuldades de se conduzirem autonomamente nos caminhos letrados. Oferecendo-lhes escritos, de um lado, mas negando-lhes as bússolas indispensáveis à penetração nos desvãos e emaranhados sígnicos que conduzem à sua apropriação, tanto no campo da ciência, da filosofia, da arte, da literatura, como da informação impressa e cotidiana dos jornais, revistas e outras publicações que formam os repertórios da cultura letrada, os espaços letrados, em nosso país, muitas vezes serviram ou continuam servindo mais ao ocultamento e à dissimulação de profundas mazelas produzidas por políticas históricas de exclusão social e cultural que, propriamente, à formação e à constituição de uma sociedade plenamente letrada.

Espaços de leitura: um problema científico, educacional, cultural e político

Desde finais dos anos 1980, coordenamos, no Departamento de Biblioteconomia e Documentação, da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo, um processo de pesquisasⁱ, envolvendo a criação, em variados contextos, de

bibliotecas, salas, cantos e *instalações*ⁱⁱ de leitura. Realizadas em colaboração com distintos parceiros institucionais, como Prefeituras, Secretarias de Educação e Cultura, Fundações, Associações, tais pesquisas têm por objetivo desenvolver referências teórico-metodológicas necessárias à implantação e desenvolvimento de dispositivos de mediação e apropriação cultural.

Partindo-se do pressuposto da essencialidade de tais dispositivos na formação e fidelização de leitores, nosso trabalho vem consistindo na definição e tentativa de sistematização de aspectos que possam orientar a constituição de ambientes vivos e culturalmente estimulantes, capazes não só de interessar, mas de acolher, instrumentalizar, preparar e projetar sujeitos nas infinitas tramas dos signos, ou seja, lugares, ao mesmo tempo, de experiências e aprendizagens simbólicas fundantes e significativas.

Se as preocupações com as múltiplas, mas singulares experiências possibilitadas pela cultura letrada foram ponto de partida e estiveram sempre no centro de nossas preocupações, o tratamento dado a elas levou sempre em conta o caráter intersemiótico dos fenômenos da linguagem e da cultura. Nesse sentido, nossas preocupações foram consideradas não apenas em suas dimensões específicas, ligadas estritamente aos códigos e às práticas escritas, mas também, em relação às inúmeras formas de expressão culturais de nosso tempo, praticadas não exclusivamente, mas especialmente em nossa sociedade. Desde o começo, tínhamos um apreço e um cuidado especiais com a literatura e a cultura letrada, mas tínhamos também clareza acerca da importância maior e das articulações da escrita com a oralidade, a gestualidade, o audiovisual, a multimídia... Tanto a singularidade de cada uma, como a articulação entre elas eram compreendidos como caminhos possíveis em direção ao conhecimento e à cultura.

Desse modo, nossas preocupações rumaram no sentido de criar espaços de leitura que articulassem as várias formas de comunicação e expressão em processos culturais abrangentes e englobantes, considerando que a cultura e a produção de sentidos mobilizam, ao mesmo tempo, diferentes aspectos dos sujeitos e do mundo material e imaterial. Se a escrita foi por nós considerada sempre em sua singularidade, foi também tomada como objeto plural, compartilhando características e condições comuns às várias outras formas de comunicação cultural, existindo em colaboração e não em oposição a elas.

Os *espaços de leitura* que serviriam como base empírica aos projetos de sistematização de referências teóricas e conceituais que pretendíamos realizar com nossas pesquisas incluíam, portanto, a leitura da palavra e de outros signos, além, evidentemente, da

“leitura de mundo” a que se refere Freire (FREIRE, 1988). Claro, tais pressupostos deveriam ser avaliados durante os processos de pesquisa e poderiam ser contestados, desdobrados, aprofundados, matizados com as experiências que só o trabalho sistemático e contínuo, no “terreno” podem possibilitar. Todavia, a base para o lançamento do trabalho estava dado e tinha orientações histórico-culturais.

Nas considerações a seguir, vamos nos referir, portanto, a distinções que permitiram e, ao mesmo tempo, são resultantes de processos vivos de criação colaborativa, envolvendo equipe de pesquisadores da ECA/USP e equipes dos variados terrenos onde atuamos, participando de construção que, atualmente, soma mais de 150 espaços de informação e cultura, em diferentes lugares. Trabalhamos com a implantação de *espaços de leitura* em escolas de vários níveis (da educação infantil ao ensino superior), entidades comunitárias de educação e cultura, fábricas, canteiros de obras, associações filantrópicas, dentre outros lugares.

Considerando essa trajetória, pretendemos tratar neste texto da importância essencial de *espaços de leitura* concebidos como instâncias de mediação e apropriação cultural, instâncias constituídas para dar forma objetiva ao *direito à cultura letrada*, prometido, mas não cumprido pela modernidade.

Da mesma forma que estabelecemos um vínculo entre a existência das *estações de leitura* e a afirmação do direito à cultura letrada, pretendemos deixar claro também que, para atender a demandas e desejos de apropriação e protagonismo culturais, é indispensável que os espaços de leitura se assentem sobre lógicas compatíveis com tais demandas e desejos. Seus processos gerais e concretos, suas configurações ambientais, seus acervos, seus modos de funcionamento, seus repertórios e práticas culturais, suas formas de ser e de atuar constituem um todo dinâmico, complexo e singular que necessita ser orientado em conformidade com os propósitos que lhe deram origem.

Diferentemente do que vem ocorrendo, os espaços de leitura não podem, portanto, se caracterizar tão somente como centros de distribuição de bens culturais, indiferentes à natureza simbólica de tais bens e às suas exigências especiais. Além de promotores de acesso aos códigos escritos, *estações de leitura* promovem sociabilidades, relações, são territórios de negociação de sentidos, de experiências e aprendizagens inscritas na luta *com* as palavras, mas que implicam também, lutas *pela* palavra. São dispositivos de mediação cultural (LAFORTUNE, 2012) que envolvem sujeitos, “atores” em luta *com* os signos e *pelos* signos.

1ª distinção: Ledores/Leitores

No início dos anos 1970, ainda aluno da universidade, ingressamos como professor de língua portuguesa e francesa na rede pública escolar do Estado de São Paulo. Lecionávamos para alunos do atual Fundamental II, nos períodos vespertino e noturno, em escola situada na periferia da cidade de São Paulo. Cheios de esperança, boa-vontade e – por que não? –, ingênuos, mas belos arroubos juvenis, supúnhamos que formar leitores interessados em experimentar e compartilhar experiências literárias fosse mais simples do que efetivamente era naquele contexto. Com Antonio Cândido (1988), acreditávamos – como de resto continuamos acreditando – no poder instaurador e regenerador da palavra literária, na importância incomensurável da ficção, da arte literária e demais experiências criativas e criadoras com a linguagem.

Desse modo, fomos para as salas de aulas motivados e certos de que bastaria distribuir livros às crianças e aos jovens com os quais trabalhávamos para que a descoberta dos saberes e sabores da palavra transformada em arte se desse. Nossa visão idealizada levava a crer que os alunos iriam imediatamente aderir ao mágico e rico mundo da literatura, ficando cativos para sempre das viagens proporcionadas pela palavra criativa e escrita. Esta seria capaz de superar todas as vicissitudes que a vida concreta impõe, especialmente em realidades socioculturais tão desiguais como a brasileira.

Tão logo nos deparamos com o dia-a-dia da escola, nossos ímpetos juvenis, se não sucumbiram, arrefeceram. A adesão incondicional ao nosso projeto de leitura só se concretizava esporadicamente, aqui e ali, sob certas condições e, ainda assim, com diferenças claras entre as turmas do vespertino e as do noturno. Nossa boa vontade, a crença na importância e no poder da palavra literária não eram suficientes para instaurar um “estado letrado” minimamente satisfatório, nas mais de 10 turmas de que nos ocupávamos.

Da mesma forma, nosso voluntarismo era incapaz de dar respostas satisfatórias a dificuldades que as ultrapassavam em muito. Como enfrentar, por exemplo, a falta de domínio que a maioria dos alunos apresentava em relação a noções iniciais da língua escrita, após 5 anos de escolaridade? Devíamos continuar insistindo no ensino de regras de gramática exigidas pelos programas oficiais? Devíamos forçar a leitura de textos e de autores que dificilmente faziam sentido para eles? Devíamos dizer a adolescentes imberbes, que vinham diretamente do trabalho para as salas de aula noturnas, que substituíssem o bife e a batata frita que tanto queriam pelas doçuras da língua transformada em arte?

Além das dificuldades trazidas pelas condições dos alunos, havia outras e, talvez, mais difíceis ainda. A escola que encontramos, como muitas de hoje, estava desmotivada e desmobilizada. Era 1970, vivíamos o cerco e o estrangulamento crescente da vida política no país, pós AI-5; por outro lado e em consonância com as lógicas de tal quadro, havia uma precariedade extrema de recursos materiais, imateriais e humanos... Nós mesmos mal tínhamos começado nossa formação de educador...

Em resumo, tínhamos diante de nós um exemplo bem acabado do projeto de expansão de ensino tecnocrático, em alta no período. Seu objetivo, como confirmará a lei 5692, de 1971, não era educar no sentido pleno da palavra, mas instruir as massas que começam a ser incluídas na escola para a realização de funções, em geral, subalternas, necessárias ao modelo modernizante, igualmente tecnocrático, imposto ao país por forças conservadoras e autoritárias. A implantação de uma sociedade de consumo nos trópicos não se realizaria sem a força de trabalho de uma massa importante de sujeitos colocados no meio fio entre escolarização e educação.

Nessas condições, os rumos tomados pelos sistemas educacionais da época nos induziam a formar operadores dos códigos escritos e não leitores propriamente ditos. Bastava ensinar-lhes as várias dimensões da “língua instrumental” – era essa a terminologia que surgia então e tudo estaria resolvido. Como operadores da linguagem, eles estariam, todavia, impedidos de participar dos processos socioculturais complexos e amplos de definição das significações. Como sempre em nosso país, estas continuariam a se definir pelo alto, por camadas reduzidas que pertenciam a circuitos sociais estreitos e fechados. Em outras palavras, o espírito do tempo convidava-nos a reduzir o ensino da língua à transmissão de arranjos linguísticos cujos sentidos já estão devidamente definidos e devem ser assimilados por mentes e corações supostamente domesticáveis. Separava e hierarquizava, portanto, as ações operacionais das intelectuais, os sujeitos que usam os códigos, dos que manipulam os signos, os sentidos. A estratificação social reproduzida na esfera simbólica!

Ora, quem por acaso descobriu e habitou em criança as delícias do *Sítio do Picapau Amarelo*, participou, adolescente, de expedições com Marco Polo, conhecendo terras longínquas e fantásticas, vivenciou novas e diversificadas formas de ser e de estar no mundo, dificilmente acatará sem reação as propostas restritivas e inibidoras dos discursos tecnocráticos. Desse modo, se nossas boas intenções eram incapazes de fazer frente ao cenário reinante na escola e na sociedade brasileira de então, por outro lado, estavam ancoradas em experiências intensas, transformadoras e vivificantes que não aceitavam ficar silenciadas. Ao

contrário, a vontade de compartilhá-las, de expandi-las era forte - como é até hoje! Repartir, sabíamos, era inclusive forma e condição de alimentá-las, prolongá-las, reinventá-las.

Diante disso, mesmo se no contrafluxo histórico, tínhamos que ir em frente. Formar leitores era uma opção de sobrevivência não só profissional e histórica, mas também existencial. Como diz Clarice Lispector, no conto *Felicidade Clandestina* guiava-nos “a promessa do livro, o dia seguinte viria... o amor pelo mundo me esperava”.

Com tal intuito, juntamo-nos, então, a colegas igualmente inconformados e, apesar do clima pesado, ainda com alento suficiente para tentar alternativas às propostas tecnocráticas. Éramos uma equipe jovem, as promessas da vida nos convocavam, o ambiente escolar sombrio, intolerante e intolerável precisava de um sopro de vida. Impossível atirar a toalha!

Com apoio lúcido e essencial da direção e da coordenação da escola, investimos na criação de uma biblioteca escolar. Para poder “lutar *com* palavras”, como nos ensinava mestre Drummond, em seu célebre poema *O lutador* (ANDRADE, 2012), precisávamos também “lutar *pelas* palavras”, como completava outro mestre, Freire. Nesse sentido, a biblioteca talvez pudesse injetar vida não só em aulas de língua portuguesa, inglesa ou francesa, mas também nas de matemática, ciência, artes, educação física... Talvez conseguíssemos superar o estreito transmissivismo pedagógico reinante, por meio de “menu” pedagógico mais inventivo. Quem sabe incluíssemos na escola a “vontade de saber” (FOUCAULT, 2011), a “paixão por um romance”, a que se refere Alves (2011), o gosto pela pesquisa, pela busca de conhecimento, pela participação ativa e afirmativa dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem? Quem sabe a experiência que estávamos fazendo, com uma sacola de livros de turma em turma, nas aulas de Português e Francês, pudesse ganhar volume, se expandir, envolver número significativo de alunos?

Durante alguns meses, conseguimos injetar um pouco de brilho no panorama escolar. Preparar a biblioteca unia, dava forças, vontade de trabalhar, de realizar em comum... Pintamos uma sala de aula, recuperamos algumas cadeiras e carteiras, fizemos campanha, recolhemos livros com a comunidade. Encapamos todos os volumes recebidos. Menos talvez para protegê-los dos inevitáveis estragos promovidos pelo uso. Mais para esconder as capas surradas e puídas. As doações de livros usados – só tomamos consciência depois! – servem muitas vezes mais para os doadores que para os leitores. É oportunidade para se desfazerem de publicações não só indesejadas, como muitas vezes ultrapassadas e maltratadas pelo tempo.

Mas as dificuldades não nos desanimavam. Seguíamos em frente, reciclando velhas estantes com demãos de tinta e entusiasmo, catalogando e organizando os livros arrecadados... Segundo critérios – é preciso dizer! – tirados de cartolas que certamente deixariam estupefato qualquer bibliotecário iniciante ou pouco informado acerca da importância dos sistemas de organização documentária na promoção da autonomia dos leitores.

Inauguramos a sala. Tinha provavelmente uns 50 metros quadrados. Houve festa, discursos, emoções, esperanças. Agora, esperava-nos o *day after*. Demo-nos conta, então, de uma questão básica, desconsiderada ou mal avaliada por nós: quem cuidaria do local? Quem acolheria os alunos? E a comunidade? Quem abriria a porta (física e simbólica) da biblioteca?

Por sorte, uma mãe voluntária apresentou-se. Só que não poderia estar ali todos os dias, nem todas as horas necessárias. Além disso, num misto de responsabilidade e preocupação, confessou: não tinha nenhuma intimidade com bibliotecas...

Outros e inúmeros problemas, menos ou mais graves que esses, foram se acumulando à medida que os dias passavam. De tal forma que não causou grande espanto em ninguém notar a falta de entusiasmo dos alunos pela biblioteca. Seu acervo desatualizado, e aleatório, seu mobiliário inadequado, sua organização documentária feita sem critérios minimamente coerentes, a ausência de mediadores capazes de dar orientação e apoio, a falta de cor, de brilho, de beleza não poderiam realmente motivar, realizar expectativas, mobilizar. Estávamos lutando *pela* palavra, sem levar munição para o campo de batalha.

Dessa forma, era irônico perceber como a sacola de poucos recursos bibliográficos que teimosamente continuávamos carregando de turma em turma, com livros selecionados em função da idade e de condições de leitura dos alunos, adquiridos especificamente para nossas aulas, ainda que de modo localizado e restrito, conseguia produzir mais adesão que a biblioteca. Sobretudo em alunos do vespertino, com mais condições e disponibilidade para participarem das aventuras dos *Três Mosqueteiros*, das agruras do *Corcunda de Notre-Dame*, do *Máscara de ferro* ou do menino pobre e *Sem família*...

Se, aparentemente pouco relevante, olhado com atenção, tal indício indicava-nos um dado essencial e que necessita ser considerado na criação de espaços de leitura, empenhados com a formação de leitores: *espaço de livros não se transformam necessariamente e automaticamente em espaços de leitura*. Na realidade, com a biblioteca

hávamos criado um depósito, um armazém cinzento de publicações desatualizadas e inadequadas a nossos propósitos. Daí ser ela incapaz de criar interesse, vinculações, relações, sociabilidades em torno da palavra escrita. Sua aparência uniforme e triste, seus livros encampados todos com o mesmo papel pardo, sua falta de viço e brilho, era a expressão acabada da incapacidade de enfrentamento de dramas culturais e educacionais históricos, no Brasil. Tínhamos a indispensável boa-vontade, mas faltava-nos, além de condições materiais e políticas, saberes para tornar aquele espaço minimamente funcional e interessante.

Quanto trabalho desperdiçado, quantos leitores talvez perdidos pela falta de compreensão e de referências mínimas na luta contra a educação tecnocrática. Claro, não se tratava apenas de falta de conhecimentos, pois o tempo era de repressão e mando. Todavia, como enfrentar somente com o coração e o senso comum a frieza racional e medida dos “donos do poder” a que se referiu Faoro (2008)? Não estávamos tentando construir somente um ambiente estritamente educativo, desvinculado do que acontecia ao nosso redor. Ao criar um espaço de leitura, estávamos, também, mesmo se não soubéssemos, instituindo um território político e relacional, num palco onde sujeitos atuam, definem e redefinem a ordem histórica e cultural, produzem e/ou reproduzem os signos e seus sentidos, ao mesmo tempo que constituem identidades. E isso não seria feito somente com atitudes voluntaristas, alheias às condições concretas dos contextos político, cultural, intelectual.

Aprendíamos, assim, em campo, que a criação de alternativas vivas para a leitura e a escrita, tanto nas salas de aula, como nas bibliotecas e outros espaços, além de opções políticas, éticas, existenciais, implica saberes e fazeres complexos e especiais, muitas vezes sequer explicitados, mas que são essenciais a propósitos de formação de leitores. A experiência nos mostrava que não só “lutar *com* palavras” passa necessariamente por aprendizagens importantes, na escola e fora dela. A “luta *pela* palavra” implica também saberes que necessitam ser apropriados, vivenciados, experimentados pelos leitores, já que as tramas simbólicas são emaranhadas e de complexidade crescente na contemporaneidade, quando a informação se autonomiza e, além de objeto científicoⁱⁱⁱ, se confirma, também, como mercadoria, valor de troca.

Para criar espaços indispensáveis à formação de leitores e não simplesmente espaços de livros, era forte, assim, a necessidade de compreender as relações entre os signos e os quadros históricos e culturais, entre texto e contexto. Era preciso avançar em direção a compreensões capazes de superar o voluntarismo idealizante inicial, integrar novas abordagens teóricas e práticas às preocupações com a formação de leitores. Nessas buscas,

acabamos chegando ao Depto. de Biblioteconomia, da ECA/USP, após um período de docência em Língua e Literatura e de estudos de sociologia da leitura, na Universidade de Bordeaux, França, com Robert Escarpit e sua equipe pioneira- a então denominada “Escola de Bordeaux”.

Tal trajetória, com idas e vindas nada lineares, permitiu-nos, assim, compreender mais profundamente aspectos dos processos em que estávamos imersos e que estavam ligados a nossas preocupações iniciais, contribuindo, desse modo, para a formulação de uma distinção conceitual fundamental. Assim, tal como Sartre distinguiu *escreventes* de *escritores*, distinguimos também *ledores* de *leitores*, pois havíamos aprendido com Escarpit que ler é a contrapartida ativa e criativa do ato de escrever. Como indica a formulação sartreana, o fato de saber usar, de ser competente na operação dos códigos, não nos torna automaticamente competentes na operação dos signos, dos sentidos. Se saber ordenar palavras é essencial, tal ação não nos transforma, necessária e automaticamente em escritores, sujeitos que se expressam culturalmente *com* a escrita e *pela* escrita, sujeitos não apenas com domínio dos códigos, mas com identidade cultural letrada, isto é, modo especial, embora não exclusivo, de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, somente quando articulada à dimensão política do ato de ler, ou seja, à ação de produzir significados culturalmente expressivos, a incontornável dimensão operacional da relação com os signos ganha efetiva importância. A decifração, o reconhecimento mecânico dos sinais não é ainda leitura, tomada na dimensão cultural por nós buscada. Em tal perspectiva, a leitura é ato de troca, de *negociação*^{iv}, de enfrentamento, de comunicação com o outro, intermediada pelos signos escritos. Se a educação tecnocrática continua ainda hoje afeita à formação de *ledores*, seus desdobramentos dão mostras da ineficácia de tal procedimento nos processos de conhecimento. O tempo confirma a importância de continuar apostando na formação de *leitores*, mesmo se as dificuldades para tanto continuem grandes e a tentação tecnocrática continue rondando. Daí a importância maior de continuarmos buscando compreensões essenciais a tal empreendimento. Elas têm consequências não só teóricas ou epistemológicas, mas também práticas e imediatas.

2ª distinção: Espaço/Ambientes de Leitura

O ato de ler, em comum com outros atos humanos, transcorre sempre num espaço e tempo concretos e definidos. Assim, ao estar marcado de alguma forma por tal condição inescapável, somos obrigados a interrogar os lugares de leitura não apenas como

espaços físicos, neutros e naturais, mas como territórios histórico-culturais definidos e definidores de relações, práticas e representações sociais.

Partindo de tais termos, é possível ler a leitura, acercando-se das sociedades que a promovem e vice-versa, já que entre elas existem ligações e movimentos complexos e contraditórios. Retomando ideia central dos trabalhos de Milton Santos, reiterada em publicação de 2003 (SANTOS; SILVEIRA, 2003), podemos dizer que as sociedades definem, organizam, ocupam, desocupam, constroem e desconstroem territórios, segundo critérios (ou falta deles!) que lhes são próprios. Assim, os territórios expõem histórias, já que são “um nome político para o espaço de um país”. Representações, concepções modos de ler e se relacionar com a escrita inscrevem-se, assim, nesses territórios da escrita, ambientes marcados não só por intenções e concepções, mas por práticas e condições temporais concretas. Eles são, desse modo e concomitantemente, espaço e tempo, geografia e história.

Assim, bibliotecas, salas, cantos, instalações de leitura não são meros *espaços* físicos, mas *ambientes* construídos que expressam posições e atuam nas tensões próprias das lutas *com e pela* palavra. São, portanto, cenários onde cabem tanto colaborações como disputas pelas significações. Nesse sentido, são espaços de compartilhamento e, também, de poder.

Em decorrência, torna-se obrigatório, perguntar sobre que princípios e orientações tais espaços estão assentados, como estão configurados, organizados. Que *ordem informacional* (PIERUCCINI, 2004) está neles pressuposta? Que lugares são reservados, por exemplo, aos diferentes sujeitos que ali circulam? Quem define o quê? Qual a ordem arquitetural, documentária, educacional, cultural prevalente? Que funções, que objetivos, que intencionalidades estão incrustados nos equipamentos escolhidos, nos móveis, nos tipos de pisos, de janelas, nos revestimentos de chão, de paredes? Ambientes incluem espaços físicos, mas os ultrapassam. São definições, criações históricas, não entidades naturais. Dizer que basta oferecer livros na biblioteca, sem considerar, além de aspectos propriamente cognitivos do ato de ler, outros aspectos que vão das demandas corporais às demandas relacionais, é situar-se em perspectiva idealizante e idealizadora da leitura, é tratar o espaço como dado meramente instrumental, como suporte, coisa que os *espaços de leitura* efetivamente não são.

Desse modo, não há como deixar de lado interrogações sobre os modos como os espaços de leitura tratam esses diferentes aspectos, se buscam ou não dialogar com condições dos diferentes públicos, crianças, jovens, adultos, idosos que por ali circularão. Como, por exemplo, é tratada a altura das crianças, suas necessidades de movimentação

constante? Como são consideradas necessidades de idosos ou de outras categorias quaisquer? Como são dispostos os livros? O acesso a eles é livre? É possível alcançá-los, ver suas capas, tocá-los, examiná-los, folheá-los com liberdade? Aproximar-se sensivelmente dos objetos culturais é condição ou não de sua apropriação? Da mesma forma, criar sistemas de organização documentária, com linguagens penetráveis não só por técnicos especializados, favorecem ou não a autonomia dos sujeitos, fornecem-lhes ou não bússolas para a navegação nos oceanos sígnicos da contemporaneidade?

Estas e inúmeras outras questões são parte da problemática envolvendo os ambientes de leitura. Como dispositivos que são, estes ultrapassam a dimensão de meras ferramentas; são *discursos*, produzem significados. *Ambientes* contam histórias, narram. Por isso, é preciso saber escutá-los, perscrutá-los em seu silêncio, além de ameaçador, revelador.

Nesses termos, não só em bibliotecas de estudo e pesquisas destinadas a adultos, mas também em bibliotecas destinadas a públicos infantis e juvenis, a falta de espaço e tempo para interlocuções entre os leitores e não-leitores, entre leitura da palavra e leitura do “mundo”, entre mediadores e leitores são indicadores de um rol de evidências que nos permitem distinguir entre espaços de leitura fechados e auto-referenciados e ordenações abertas e flexíveis, que acolhem o outro como categoria constitutiva do si mesmo, que estão voltadas à comunicação, ao encontro, às negociações simbólicas.

Que ambientes, portanto, desenvolver quando se tem em mira a apropriação cultural, a criação de territórios onde protagonistas possam se expressar, dizer, lutar *pelos* e *com* as palavras? Eis aí uma questão da maior importância e que obriga atenção especial para a distinção entre ambientes de leitura monológicos e dialógicos.

3ª distinção: Dispositivos monológicos/Dispositivos dialógicos

A história das bibliotecas apresenta aspectos que nos permitem compreender a distinção entre ambientes culturais monológicos e dialógicos. Tanto por sua parca presença ou inexistência na vida sociocultural brasileira, quanto pelos paradigmas culturais que marcaram sua atuação, quando existentes, as bibliotecas, mais que instituições vivas e vivificantes, adotaram entre nós modelos clássicos ou tecnoburocráticos de relação com a cultura, incapazes, portanto, de realizar os ideais de *leitura pública* que, a partir da modernidade, afirmam representar e que estão na base de constituição de sociedades não só letradas, mas leitoras.

Ao que sabemos, a invenção das bibliotecas foi motivada pela necessidade de guardar suportes escritos, protegendo-os dos perigos de destruição que sempre ameaçaram e continuam ameaçando a memória social, registrada ou não. Desenvolvendo-se inicialmente como local de armazenamento, durante séculos preocuparam-se quase que exclusivamente com a função preservacionista que lhes deu origem.

Todavia, os sopros democratizantes que marcaram o advento da modernidade, obrigaram as bibliotecas a se adaptarem às novas demandas históricas, assumindo papéis políticos e culturais até então desconsiderados. Desse modo, paralelamente ao papel essencial de preservação dos registros, cultivado ao longo de muitos séculos e, ainda hoje, central nas grandes Bibliotecas Nacionais, ganha relevo crescente o de difusão cultural, como categoria orientadora e definidora de discursos e práticas das bibliotecas. De centro de conservação, a nova ordem histórica exige delas que se tornem também polos irradiadores de informação e conhecimento, centros de difusão cultural.

Toma corpo, então, sobretudo na Inglaterra do século XIX, a ideia de *public libraries*, isto é, de instituições culturais comprometidas com difusão de escritos junto às massas, não apenas, mas especialmente das aglomerações urbanas que o industrialismo faz crescer e desenvolver extraordinariamente, oferecendo condições de trabalho e conforto melhores às populações que aí vivem^v (BATTLES, 2003).

Diferentemente de suas congêneres precedentes, ancoradas na noção de memória social, a nova modalidade histórica terá como missão atender não só a demandas culturais diretas da própria burguesia, já então hegemônica na Europa. Ela deverá, também, disseminar entre as massas trabalhadoras, saberes necessários aos novos modos de produzir e se relacionar, exigidos pelas máquinas.

Nesse sentido, como assinala W. Benjamin (1993a) em seu texto *Experiência e Pobreza*, a Europa do início do século XX teria passado por uma crise, sem precedentes nem volta, da *experiência*, isto é, daquela porção da memória social constituída e transmitida no ritmo lento das experiências vividas^{vi}. Em seu lugar, diria o mesmo Benjamin, em *O Narrador* (BENJAMIN, 1993b), teria emergido a informação como forma discursiva cada vez mais presente e prezada na vida social. Diferente da primeira, esta se apresenta como categoria abstrata, desencarnada no tempo e no espaço, mas processada em grandes volumes e capaz de chegar a rincões que a produção artesanal inviabiliza. A partir de então, os fluxos velozes da informação importarão mais que a permanência e a lentidão da *experiência*, o último acontecimento mais que o próprio acontecer e suas repercussões nos sujeitos. Se a

ordem dos signos iluministas produziu a ordem industrial, a ordem industrial impunha assim nova ordem aos signos iluministas.

Evidentemente, a luta entre permanência e impermanência não parou aí e continua viva ainda hoje. As discussões acirradas sobre a capacidade de preservação dos registros digitais são apenas um exemplo. Na realidade, as chamadas tecnologias da informação contemporâneas nascem vinculadas a objetivos não de preservação da memória social, mas de transferência imediata, incessante e veloz de grandes quantidades informacionais. Nesse aspecto, são parte avançada do mesmo e crescente movimento que gerou as *public libraries* inglesas e que destinou à memória social um papel secundário, meramente instrumental e pragmático de insumo necessário aos processos de circulação e recepção de informações.

Entendida como instituição essencial de difusão de informações necessárias ao desenvolvimento social e espiritual, a biblioteca passa, assim, de *templum* da memória a *emporium* de distribuição de signos, acessíveis, ao menos teórica e formalmente, a todos os públicos. Desse modo, se as bibliotecas da Antiguidade não cogitavam ter a distribuição cultural como missão central, as *public libraries* representarão importante avanço, do ponto de vista político e cultural, já que os saberes acumulados durante séculos poderiam agora ser acessíveis por todos.

Tendo o acesso à informação como corolário ideológico e a *leitura pública* como bandeira assumida por variadas nuances do espectro social, de “piedosos” filantropos a militantes da educação popular^{vii}, as bibliotecas públicas vão se constituir, portanto, em espaços de leitura e não apenas de livros ou de poucos privilegiados, como prevalecera até então. No entanto, se havia diferenças de fundo entre os modelos de conservação e o de difusão, por outro lado, é preciso considerar que havia também semelhanças que os aproximavam e aproximam até os tempos atuais.

Assim, tanto o *templum* quanto o *emporium* têm nos repertórios a pedra de toque condutora de todas as suas ações. Desse ponto de vista, as bibliotecas de difusão cultural, assim como as de conservação continuam a se pautar pelos acervos, só que agora tomados enquanto conjunto de obras selecionadas a serem difundidas e não simplesmente guardadas. Fechados ou postos em circulação, os acervos das bibliotecas, constituídos a partir de critérios abstratos e parciais, sem consideração dos contextos, dos interesses e das condições concretas dos leitores, apresentam-se como categoria inicial e condutora das demais ações. É nesse sentido que a produção intelectual transforma-se em informação, no

sentido benjaminiano do termo, conjunto de signos desencarnados, sem lastro na vida social, fetiche intangível e ininteligível para grandes segmentos de potenciais leitores.

Não admira, pois, que tais dispositivos, mesmo contra a vontade de seus promotores, acabem não só evitando, como afugentando candidatos a leitores e não-leitores. Servem, fundamentalmente, a “convertidos”, aos que já pertencem ao meio, mesmo se não neguem atendimento a sujeitos intrépidos, obstinados e isolados que sempre aparecem aqui e ali e são capazes de furar todo tipo de barreiras com seu afã especial e particular de conhecimento.

A história das bibliotecas permite descobrir, portanto, que os modelos culturais a que se subordinaram, ou excluíram preocupações com os leitores, ou reservaram a eles um papel acessório, meramente secundário na “ordem informacional” que instituíram. Esta não permite recusas nem reconhece saberes e fazeres divergentes daqueles consagrados e confirmados em seus repertórios. Tal como relatado por Bértolo (2014), ao se referir a Martin Eden, personagem de Jack London e um leitor não convencional, não cabem em tal ordem leitura ou leitores que escapam ao esperado, ao codificado. O leitor Nesse sentido, tanto as bibliotecas de conservação, herdadas da Antiguidade, como as de difusão cultural, inventadas pela modernidade, especialmente a partir do século XIX, constituem-se como dispositivos monológicos, centrados no valor universal e abstrato de patrimônio letrado, indiferentes desse ponto de vista a outros patrimônios, especialmente os provindos de meios não letrados. Quando muito, este é tomado como ponto de partida, reduzido a estratégia para ingresso na “boa” cultura irradiada pelas várias modalidades de empórios culturais. Não é à toa que cultura e mercado nunca estiveram tão próximos como em nosso tempo!

Partindo de tais críticas, passamos a direcionar nosso trabalho tendo em vista a construção de referências teóricas e práticas necessárias à caracterização de bibliotecas dialógicas, isto é, ambientes culturais abertos ao diálogo com a diferença, a alteridade, o outro. Nesses termos, a biblioteca dialógica não será nem *templum*, nem *emporium*, mas *forum*, isto é, território de negociação de sentidos entre diferentes, dispositivo preparado para mediar tensões e conflitos, construções e desconstruções, chegadas e partidas, encontros e desencontros, em movimentos constantes, sempre renovados e renováveis, próprios de lutas incessantes e de diferentes matizes *com* e *pelos* signos.

4ª Distinção: Transmissor Cultural/Mediador Cultural

Os ambientes de mediação são instâncias possibilitadoras de trânsito entre códigos e universos culturais distintos; são espaços “*transicionais*”, no sentido dado ao termo por Winnicott (1975), isto é, terceiro lugar simbólico, ativo e presente, situado entre os leitores e os textos, tendo em vista trânsitos indispensáveis entre o “eu” e o “nós”, o individual e o coletivo, o singular e o plural, o privado e o público.

Concebidos nessa perspectiva, os espaços de leitura são instâncias criativas e criadoras, viabilizadoras de elos discursivos necessários entre sujeitos situados sempre em posições e condições distintas, singulares, mas complementares. São, portanto, “estações” que necessitam estar preparadas, aparelhadas para o estabelecimento de diálogos, nem sempre fáceis, sobretudo quando as distâncias que separam textos e leitores, textos e contextos são grandes.

Diferentemente dos ambientes de conservação ou de difusão cultural, o papel social que identificará tais ambientes não será, portanto, o conservar ou divulgar acervos. Sua identidade constitui-se pela aptidão de possibilitar diálogos, de cuidar para que os “lutadores” tenham condições de afirmar e afirmar-se no jogo das interpretações dos signos, ou seja, exerçam o papel de protagonistas nos processos culturais de que participam.

Nesse sentido, as “estações de leitura”, concebidas sob a perspectiva de mediação e da apropriação cultural, desempenham uma vocação pedagógica, em função especialmente de dificuldades e de diferenças e estranhamentos de vários tipos existentes entre os “lutadores”, entre eles e os textos, entre textos e contextos. A luta *com e pelos* signos implica o domínio de ferramentas cognitivas e socioculturais nem sempre à mão dos participantes. A intervenção pedagógica e comunicacional da mediação é essencial nesse nível, como forma de possibilitar trânsitos, intercâmbios de significações, por mais difíceis que sejam, muitas vezes, as condições dos trâfegos simbólicos.

Em tais condições, mediadores culturais distinguem-se de conservadores e de difusores culturais. Possuem outra identidade, outro perfil, estão às voltas com saberes e fazeres de natureza distinta dos outros dois. Se estes têm na preservação e na circulação de bens culturais sua razão de ser, os mediadores atentam sobretudo para a relação estabelecida entre sujeitos e destes com os repertórios e os contextos histórico-sociais em que se situam. Se conservar e promover acesso a livros e escritos de variadas naturezas é uma das atividades das estações de leitura, sua identidade e a de seus profissionais situam-se além disso: são instâncias que se oferecem à construção de identidades letradas, de sujeitos que, ao se

relacionarem com os códigos, atuam sobre eles, imprimem suas marcas, produzem deslocamentos e novos e originais sentidos.

Desse modo, pode-se dizer que a transmissão é método dos *difusores*, enquanto o dos *mediadores* é a construção. Tal como reconheceu Vigotski, é essencial essa distinção, considerando-se processos de apropriação de conhecimento e cultura. Ela não é apenas estratégia, mas condição do estabelecimento da *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1984), ou seja, do resgate da memória nos processos de conhecimento, de produção do novo. Onde quer que existam diferenças – e elas haverão de existir sempre e, muitas vezes, irreconciliáveis – é necessária a criação de uma instância, uma região onde os polos positivos e negativos possam se encontrar, entrar em contato sem produzir curtos-circuitos ou estados de destruição permanentes.

Considerações Finais

Tomando-se como ponto de partida as distinções conceituais feitas ao longo deste artigo entre *ledores/leitores*, *espaço/ambientes de leitura*, *dispositivo monológico/dispositivo dialógico*, *transmissor/mediador cultural*, podemos considerar a importância essencial de observá-las na criação, desenvolvimento e avaliação dos espaços de leitura comprometidos com processos sociais de apropriação cultural.

Mesmo se sob certas condições, tal como as guerras materiais, as guerras simbólicas possam ser inevitáveis, os dispositivos de mediação cultural são vias de luta contra a surdez cultural que ameaça o viver junto, em tempos de globalização. Se nossas máquinas conseguem aproximar múltiplos tempos e espaços físicos, trocar informações, em escala mundial, com velocidade e facilidade fantásticas, não conseguem, todavia, estabelecer diálogos por si só. Dispositivos de mediação e apropriação cultural, tal como os definem Perrotti e Pieruccini (2014), são, assim, possibilidades, vias de negociações políticas, territórios de interlocução onde mediadores devidamente instruídos sobre os instrumentos que lhes são próprios, realizam intermediações de conflitos cognitivos e identitários. Os *espaços de leitura* são, nessas condições, alternativas políticas à violência das guerras de vários tipos, tal como nos lembra Michèle Petit (2013); são territórios onde protagonistas encenam embates permanentes *com* e *pelos* significações, mesmo se, como diz o poeta, “sem maior proveito que o da caça ao vento”.

Desse ponto de vista, talvez seja útil lembrar Sísifo. Ele torna-se protagonista não por resultados que obtém, mas pela luta eterna que aceita travar.

Notas

ⁱ As pesquisas aqui referidas são realizadas no âmbito do COLABORI- Colaboratório de Infoeducação, do Depto. de Biblioteconomia e Documentação, da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo (http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/?page_id=136) cuja direção científica é do Prof. Dr. Edmir Perrotti (perrotti@usp.br) e coordenação acadêmica da Profa. Dra. Ivete Pieruccini (ivetepie@usp.br). Participam do COLABORI pesquisadores, alunos, profissionais de diferentes áreas acadêmicas, estudantes de pós e de graduação, profissionais interessados na problemática de estudos e práticas socioeducativas englobantes a que denominamos de Infoeducação e que envolvem, entre outras, a problemática da leitura sob o ângulo histórico-cultural.

ⁱⁱ Instalações de leitura é expressão que designa ambientes que podem ser montados e desmontados com facilidade em diferentes locais, para diferentes públicos, criados especialmente para atividades múltiplas de leitura.

ⁱⁱⁱ Ver a respeito A Ciência da Informação, de Yves François Le Coadic.

^{iv} Ver a respeito A negociação cultural: um novo paradigma para a mediação e a apropriação da cultura escrita, de Amanda Leal de Oliveira (2014).

^v Ao fazer uma retrospectiva histórica das bibliotecas, Battles descreve tal processo, mostrando como o industrialismo trouxe consigo a necessidade de integrar as massas trabalhadoras inglesas à ordem e aos novos modos de vida e de trabalho produzidos pelas máquinas.

^{vi} O industrialismo trouxe consigo uma espécie de euforia do artefato, tal como pode ser lido no célebre Manifesto Futurista, do italiano Marinetti, documento em que os feitos da técnica são celebrados pelo poeta, ao mesmo tempo que decretada guerra às bibliotecas: “Nós queremos destruir os museus, as bibliotecas, as academias de toda natureza, e combater o moralismo, o feminismo e toda vileza oportunista e utilitária”, diz Marinetti no manifesto publicado em 1909, em Paris, no jornal Le Figaro.

^{vii} Em Discursos sobre a leitura, A.M. Chartier e J. Hébrard desenvolvem tal questão, assim como traçam um panorama esclarecedor sobre o desenvolvimento e adoção da noção de leitura pública na França, por militantes da educação popular, dentre eles professores e bibliotecários.

Referências

ALVES, Januária Cristina. *Crônicas de papel: razões para gostar de ler*. São Paulo: Publicações Mercúryo Novo Tempo, 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. O lutador. In: _____. *José*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BATTLES, Matthew. *A conturbada história das bibliotecas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993a. p. 114-119.

_____. O narrador. In : _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993b. p.197-221.

BÉRTOLO, Constantino. *O banquete dos notáveis: sobre leitura e crítica*. São Paulo: Livros da Matriz, 2014.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1988. p.169-191.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Leçons sur la volonté de savoir*. Paris: Gallimard; Seuil, 2011.

GOODY, Jack. *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris: La Dispute, 2007.

LAFORTUNE, Jean-Marie. *La médiation culturelle: le sens des mots et l'essence des pratiques*. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 2012.

OLIVEIRA, Amanda Leal de. *A negociação cultural: um novo paradigma para a mediação e a apropriação da cultura escrita*. São Paulo. 2014. 250 p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PERROTTI, Edmir, PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M.L.G.; FUJINO, A.; NORONHA, D.P. (Orgs) *Informação e contemporaneidade: perspectivas*. Recife: Néctar, 2008.p.46-97.

_____. A mediação cultural como categoria autônoma. *Informação & Informação*, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 01-22, out. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/1981-8920.2014v19n2p01>. Acesso em: 05 mar. 2015.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIERUCCINI, I. *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação*. São Paulo. 2004. 194f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2003. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfQ0kAB/as-diferentes-abordagens-conceito-territorio>. Acesso em: 15 ago. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em agosto de 2015.

Aprovado em setembro de 2015.