

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

– FE/UNICAMP –

LEITURA E ENVOLVIMENTO:

**A ESCOLA, A BIBLIOTECA E O PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO
DAS RELAÇÕES ENTRE LEITORES E LIVROS**

CARLOS EDUARDO DE OLIVEIRA KLEBIS

Campinas – SP

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO


DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: Leitura e Envolvimento: a escola, a biblioteca e o professor na construção
das relações entre leitores e livros.**

Autor: Carlos Eduardo de Oliveira Klebis
Orientadora: Lílian Lopes Martin da Silva

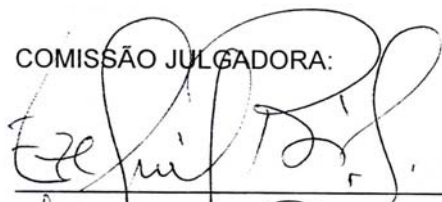
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Carlos Eduardo de Oliveira Klebis e aprovada pela
Comissão Julgadora.

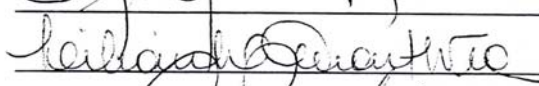
Data: 08/08/2006

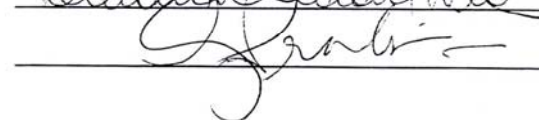
Assinatura: 

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:







**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

K67L Klebis, Carlos Eduardo de Oliveira
Leitura e envolvimento : a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros / Carlos Eduardo de Oliveira. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Lilian Lopes Martin da Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Leitores – Formação. 3. Relações educativas. 4. Escolas. 5. Bibliotecas. 6. Professores. I. Silva, Lilian Lopes Martin da. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-330-BFE

Título em inglês : Reading and involvement : the school, the library and the teacher in the construction of the relations between readers and books

Keywords: Reading ; Readers formation ; Educative relations ; Schools ; Libraries ; Teachers.

Área de concentração: Educação , Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva
Prof. Dr. Exequiel Theodoro da Silva
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Data da defesa: 2006

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : eduklebis@hotmail.com

DEDICATÓRIA

A Maria Rita, minha esposa e minha musa, por ser a inspiração de tudo o quanto faço de melhor em minha vida hoje e por compartilhar comigo o que entre nós há de mais íntimo e bonito que é o amor que sentimos um pelo outro;

Aos meus pais Augusta e Carlos, pelo amor incondicional que sempre e tão abundantemente me deram e pelos quais sinto um amor tão grande que minhas palavras jamais o poderiam descrever;

Aos meus irmãos Fabrício e Daniela, pelo amor fraterno, inabalável e duradouro que nos une indissolavelmente;

Aos meus avós Arnaldo e Filomena, pelos exemplos de vida, caráter, fé e amor à família, aos quais devoto meus sentimentos mais puros e sinceros de amor e respeito.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a Lílian Lopes Martin da Silva, que me inventou como professor e pesquisador, e que me deu a honra de ser a orientadora desta pesquisa;

Ao Professor Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, por acreditar em meu trabalho e por ter me dado a oportunidade de atuar ao seu lado como professor no “Teia do Saber”;

A todos os meus professores e alunos, com os quais aprendi a aprender e a ensinar;

Ao meu amigo Gustavo que tanto torce por mim e que vibra a cada uma de minhas conquistas;

Aos professores Leda, Silvio, José Pereira, Marlene, Maria Inês, Elaine, Magali, Gabriel e Adriana, da Escola Estadual “Prof^a Hercy Moraes”, pelas discussões sobre a escola que tanto me ajudaram na realização deste trabalho e por me mostrarem, através de seus atos, que ainda há grandes professores na escola pública brasileira.

RESUMO

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **LEITURA E ENVOLVIMENTO: a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros.** Campinas, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2006. (Dissertação de Mestrado).

Com o intuito de entender as circunstâncias através das quais os vínculos entre sujeitos e livros são construídos ao longo do processo escolar de formação de leitores, esta pesquisa dedicou-se a investigar os determinantes de algumas práticas em torno da leitura nos contextos em que se produzem as relações entre sujeitos e textos, especialmente no interior das escolas e bibliotecas escolares. Em seu desenrolar, esta pesquisa buscou criar pontes entre estudos relevantes acerca da leitura e da formação de leitores, procurando apresentar e discutir as circunstâncias em que se realizam o contato e a convivência entre sujeitos e textos nos espaços de formação de leitores, com o objetivo de melhor compreendermos a que se prestam as políticas públicas de leitura, as práticas escolares voltadas à formação de leitores e os ritos culturais em torno do livro e das formas de ler, deslindando as reais condições em que se dá a construção das relações entre leitores e livros na escola pública estadual. A percepção dos aspectos circunstanciais em que se desenrolam os papéis das políticas públicas de fomento ao livro e à leitura, bem como os da escola, da biblioteca e do professor é fundamental para a ampliação do universo de conhecimentos acerca das práticas escolares de formação de leitores e possibilitará outras reflexões sobre as relações entre os sujeitos e a cultura, através da leitura e dentro da escola, aqui abordada enquanto um espaço no qual leitores e leituras aprendem a conviver; o que implica a necessidade de se investir tanto no desenvolvimento objetivo das competências e habilidades necessárias à leitura, quanto no envolvimento subjetivo entre leitores e livros.

ABSTRACT

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **READING AND INVOLVEMENT: the school, the library and the teacher in the construction of the relations between readers and books.** Campinas, State University of Campinas - UNICAMP, 2006. (Master's degree dissertation).

Intending to understand the relationship between readers and books, this research has investigated some reading issues related to circumstantial aspects of the formation of readers. Through the analysis of the circumstances of reading practices at school and library, we argue the construction of the involvement bounds between people and cultural products. In the development of this research, we searched to create bridges between theoretical studies concerning to reading and formation of readers, trying to present and discuss the circumstances that the involvement between subjects and books are produced in the scholar context. The objective of this research is to understand the utility and function of public politics of reading in Brazil, the effects of traditional practices of reading to the students of Brazilian public schools, and the cultural rites around the book and the forms of reading, defining the real conditions where the construction of the relations between readers and books happens. The perception of the circumstantial aspects where the public politics related to books, reading and formation of readers are realized, as well the real conditions where the public school, libraries and teachers playing their roles is important to amplify the universe of knowledge concerning the formation of readers pertaining to school. This study is a reflection about the relations between people and culture, through the reading and inside of the school, here boarded while a space in which readers and readings learn coexisting; what it implies the necessity of investing in the objective development of the necessary abilities to the reading and the subjective involvement between readers and books.

SUMÁRIO

MINHA RELAÇÃO COM A LEITURA.....	1
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1	
A Construção das Relações entre Leitores e Livros na Escola.....	15
1.1. A Didática da Leitura: Entre Habilidade e Experiência.....	16
1.2. O Trinômio “Escola-Biblioteca-Professor”	19
CAPÍTULO 2	
“Ler na Escola”: Ora Direis!.....	37
2.1. As Três Etapas do Processo Escolar.....	41
2.2. O Espaço Escolar: Um Lugar para Ler?.....	54
2.3. Leitura na Escola: Entre o Significado e o Sentido.....	57
CAPÍTULO 3	
A Biblioteca: <i>Scriptoria</i> ou <i>Genizah</i>?.....	61
3.1. Breve História da Leitura nas Bibliotecas: Heranças.....	62
3.2. A Discreta Refeição das Traças.....	81
3.3. Biblioteca na Escola: <i>Scriptoria</i> ou <i>Genizah</i> ?.....	94

CAPÍTULO 4

Entre Leitores e Livros: O Professor.....103

4.1. Professores: Profissionais, Graças a Deus!.....105

4.2. A Leitura na Sala de Aula: Atividade Proibida?.....110

4.3. Caminhos da Leitura: Um Conjunto de Práticas Difusas.....119

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....125

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....129

ANEXOS.....135

ANEXO 1 (Exemplos de Relatos).....137

ANEXO 2 (Tabelas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7).....149

MINHA RELAÇÃO COM A LEITURA

Aprendi a ler muito cedo, alfabetizado por minha mãe, e desde que me entendo por gente sempre gostei de ouvir e de inventar histórias. Filho de professora, tive uma infância rodeada por livros, disquinhos de contos de fada musicados, narrativas de meus avós, leituras de minha mãe e meus livrinhos ilustrados.

Estudei boa parte de minha vida na escola pública e tive bons professores, excetuando-se alguns poucos com os quais não entrei em “sintonia”. Hoje sei que alguns desses meus professores constituem influências decisivas em minha formação e inspiram profundamente o professor que sou hoje; professores inesquecíveis como minha mãe (minha professora da quarta série primária), os professores Paulo e Garrio de Língua Portuguesa no ginásio, o professor Silas de Educação Artística na sétima série, o saudoso professor Ademir de Geografia no colegial, os professores Dantas, Haqira, Marisa, Maria Carolina, Ezequiel, Lílian e tantos outros na universidade.

Minha relação com a leitura ganhou ainda mais corpo através da música, quando, em 1991, em Presidente Prudente, terra de meus pais, arranjei um emprego numa loja de discos. Ali, antes das aulas noturnas do curso de Direito, passava longas dez horas dedicando-me à tarefa de conhecer todos os discos da loja, lendo seus encartes, aprendendo as histórias dos músicos, dos conjuntos, das orquestras, decorando

as letras das canções, prestando atenção aos ritmos, às harmonias, às melodias, dos mais variados gêneros e estilos, e pouco a pouco me apaixonando por aquilo tudo.

Alguns anos depois, abandonei o curso de Direito e ingressei em Jornalismo, mas continuava ali, na loja de discos, trocando idéias com os clientes, aprendendo a razão de gostarem uns de jazz, outros de música clássica, outros de rock, outros de música popular brasileira... Aprendi a gostar de tudo relacionado à música e iniciei, timidamente, no balcão daquela loja, a escrever letras para as músicas instrumentais. Colocava um disco do Miles Davis, ou do Hermeto Pascoal e, nos intervalos entre um cliente e outro, brincava de letrista e de poeta.

Ao cabo de um ano, percebi que jornalismo não era bem a “minha praia” e abandonei o curso, decidido a encerrar por ali minha carreira estudantil. Minha única ocupação passou a ser a de balconista (e “poeta”) da loja de discos. Alguns clientes começaram a tomar conhecimento das letras que eu escrevia para as músicas de John Coltrane, Egberto Gismonti, Charles Mingus, Charlie Parker e tantos outros. Até que, em dezembro de 1994, um prudentino que estudava música na Unicamp viu minhas “letras” e meus poemas e me convidou para morar com o pessoal da banda dele em Campinas, pois precisavam de alguém para fazer as letras das músicas de seu grupo; o “Batata Quente”.

Aceitei a oferta. Deixei a loja de discos e, num arroubo imprudente e juvenil, cheguei a Campinas com a pretensão me tornar letrista, poeta e escritor. Com os músicos, aprendi a “arranhar” o violão e logo também comecei a compor minhas próprias músicas. Ah, que prazer enorme o de ver minhas composições executadas pelo pessoal do “Batata Quente”! Um ano depois, com outros músicos locais, formei o meu próprio grupo: o “Angu de Carço” e graças aos shows do “Angu” pude sobreviver com mais “dignidade” em Campinas durante aqueles anos “rebeldes” de minha juventude.

Mas o que eu queria mesmo era ser escritor. Por causa desse meu sonho, decidi então entrar no curso de Letras da Unicamp; e foi o que fiz em 1996. Porém, logo percebi que o curso de Letras não formava “escritores”, que o negócio ali era outro, algo que eu nunca tinha imaginado como “meu futuro”: o curso de letras formava “professores de português”!

Não foi difícil me acostumar com a idéia de virar professor um dia. Minha mãe era professora afinal, e eu achava essa profissão muito digna e interessante, além de muito parecida com a de compositor e cantor, pois eu poderia “apresentar-me” com aquilo que eu criava a uma “platéia”, de forma semelhante como a que eu, então, nos palcos dos bares e cafés, já vinha me familiarizando.

Passava o dia inteiro nas bibliotecas da Unicamp, na arcádia do Instituto de Estudos da Linguagem ou entre as árvores do bosque do Instituto de Economia escrevendo versos (a maioria perdidos), peças para teatro (que nunca foram encenadas), roteiros de filmes (que nunca foram filmados), contos (quase todos inéditos), novelas (a maioria inacabadas) e lendo de tudo, lendo feito um louco. À noite, pegava o violão, o microfone, a pasta de canções e ia fazer os shows com o “Angu de Carço”.

Morávamos em oito rapazes num único quarto, em colchões armados sobre camas improvisadas com caixotes de feira, na geladeira amiúde apenas uma garrafa d’água e algumas salsichas no congelador. Por cada show ganhávamos cerca de dez reais por integrante da banda, geralmente, metade do dinheiro já ficava no bar devido ao consumo de cerveja após as apresentações; afinal, ninguém é de ferro!

Durante a graduação em Letras, participei de diversos festivais de música e de literatura e o dinheiro dos prêmios que ganhava investia nos discos “independentes” do “Angu de Carço”, mas a idéia de virar professor começou a me atrair cada vez mais. Comecei a dar aulas para crianças de rua no parque do Taquaral em Campinas, em cujos

gramados alfabetizei, por conta própria, nove crianças (que antes das “aulas” devoravam os pacotes de bolacha que eu levava para elas) e me encantei com isso. Fiz um currículo (que tinha só meia página) e saí distribuindo nos colégios da cidade, até que consegui emprego num cursinho preparatório para concursos públicos (pagavam uma miséria, mas ainda assim, era mais do que eu recebo hoje como professor do Estado). Após a primeira aula no cursinho, eu fiquei tão empolgado que passei noites e noites em claro preparando as aulas. Eu via que levava jeito para essa coisa de ser professor e queria mais!

Quase terminando o curso de Letras, fiz uma disciplina na Faculdade de Educação com a professora Lílian Lopes Martin da Silva (minha atual orientadora) e comecei a me dar conta do imenso desafio que era ser professor. Através da disciplina da professora Lílian, fui parar, como estagiário, na Escola Comunitária de Campinas, pela qual fui contratado como professor de Língua Portuguesa para atuar nas quintas séries, sob a coordenação da professora Norma Sandra de Almeida Ferreira. Na Escola Comunitária aprendi muita coisa sobre esta minha profissão, percebendo que minha principal característica enquanto professor era (e ainda é) a minha vontade desgovernada de me envolver com o universo cultural dos alunos, de descobrir do que eles gostam e por que gostam, de aprender quem eles são, o que eles sonham, o que os angustia, o que lêem, do que brincam... Talvez, em função dessa minha característica, eu tenha por vezes deixado de lado o “currículo” da disciplina, mas não me arrependo de nada do que fiz naquela escola nos quase cinco anos em que lá fui professor; ao contrário, orgulho-me! Foi ao longo de minha experiência na Comunitária que, refletindo acerca de minha prática docente e de minha relação com os alunos, debrucei-me pela primeira vez sobre o fascinante tema da leitura e da formação de leitores na

escola, buscando, principalmente, maneiras de envolver os alunos com os livros e textos que líamos nas aulas de Língua Portuguesa.

Enquanto eu trabalhava como professor na Escola Comunitária de Campinas, ingressei, em 2003, no programa de mestrado em educação na FE/Unicamp, com o intuito inicial de estudar de que forma a afetividade pode ajudar a construir as relações entre os alunos e os livros na escola. Porém, quando entrei, por concurso público, em 2005, na rede estadual de ensino como professor efetivo, a realidade com a qual me deparei, bem distinta da que antes encontrara na Escola Comunitária, intensificou e ampliou meu horizonte docente, reiterando a necessidade e a pertinência de minha pesquisa no campo das relações entre leitores e livros. A escola pública fez-me perceber que, em se tratando de formação de leitores, os fatores em jogo transcendiam o papel do professor e apontavam para diversos aspectos do sistema público de ensino. A maneira como a leitura no cotidiano escolar se relacionava às discussões sobre a precarização do trabalho docente, sobre as deficiências das políticas públicas de leitura, sobre a situação de abandono das bibliotecas escolares, se me afiguravam enquanto um complexo de instâncias problemáticas que precisava ser, ao menos em parte, melhor compreendido por mim.

O contato com centenas de professores da rede estadual de ensino nos cursos do módulo “Ler para Aprender”, do programa “Teia do Saber” que ministrei na Unicamp nos anos de 2004 e 2005, redimensionaram minha visão do magistério e da educação pública. Trabalhando com esses meus “colegas de jornada”, vivi uma experiência muito rica, que me forneceu um vasto repertório de idéias, imagens, depoimentos, desabafos, proposições e esperanças, descortinando-me uma nova perspectiva à construção de mim mesmo enquanto professor e pesquisador. A convivência com as diferentes realidades trazidas pelos professores que participaram dos cursos que ministrei no “Teia do Saber”

deram um novo sentido à minha relação com a leitura, com o magistério e com as questões e inquietações que me impulsionaram à escrita de outros poemas, outros contos, outros ensaios, outras impressões, outras reflexões, outros textos, com os quais, aos poucos, percebi meu lugar e minha tarefa em relação ao que eu pretendia estudar.

Através de todas essas experiências pessoais e profissionais, aliadas às leituras e às disciplinas que fiz ao longo do mestrado, comecei a encontrar o caminho que eu deveria trilhar no campo da leitura. E finalmente me dei conta de que, ao invés de buscar as causas, as conseqüências ou as soluções relativas ao papel dos afetos na produção do gosto pelo ato de ler, o melhor a fazer era procurar compreender as circunstâncias em que são construídas as relações entre leitores e livros ao longo do processo de formação escolar. E assim nascia esta pesquisa.

Carlos Eduardo de Oliveira Klebis (julho de 2006)

INTRODUÇÃO

Imaturos, despreparados, ingênuos, equivocados, desinteressados, preguiçosos, resistentes, arredios, indisciplinados, incompetentes, incapazes, incultos, ignorantes, iletrados, confusos, desmotivados... Tais adjetivos são alguns dos que ouvimos amiúde nos bastidores da sala de aula, quando surge na roseira do discurso pedagógico o espinho da leitura.

Se por um lado há, por parte significativa dos educadores brasileiros, a construção dessa imagem pessimista de seus alunos, há também, de outra parte, um discurso muito presente em nossa sociedade que aponta para o comodismo, o despreparo e a má-formação desses professores, em particular daqueles que atuam no ensino público, entendidos, por vezes, como os únicos e grandes responsáveis pela tragédia educacional brasileira. O próprio Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, em novembro de 2005, em discurso na abertura da 3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, em Brasília, conforme publicado em matéria assinada pelas jornalistas Luiza Damé e Cristiane Jungblut no jornal “O Globo” em 17/11/2005, declarou que quem necessita retornar à sala de aula para tomar aulas de reforço escolar podem não ser os alunos, mas sim os professores da escola pública brasileira:

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva criticou ontem os professores que não se aprimoram, afirmando que alguns precisam de reforço escolar. Lula também condenou o sistema de educação continuada adotado em estados e municípios. Esse modelo evita reprovar estudantes com baixo desempenho para tentar diminuir os índices de evasão escolar.

— *“Se um professor entra numa sala de aula, dá uma aula e o aluno não aprende, o aluno precisa de reforço; se dá a segunda aula e o aluno continua não aprendendo, o aluno ainda precisa ficar no reforço; mas, se der a terceira e o aluno não aprender, quem precisa de reforço é o professor” — disse Lula em discurso na abertura da 3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, em Brasília.*

O presidente não só condenou a educação continuada como criticou professores por anteciparem a aposentadoria.

— *“No Brasil é assim: os professores têm condições péssimas de trabalho e, em vez de melhorar, diminui-se o tempo de aposentadoria; os alunos têm repetência e, em vez de melhorar, faz-se o ensino continuado porque não precisa de prova, e a gente não sabe se a criança vai bem” — afirmou Lula, que em 2004 já criticara o modelo de educação continuada (Jornal “O Globo”, 17/11/2005).*

De fato, há em nossa sociedade, inclusive nos meios educacionais, um discurso que procura retratar o professor como um leitor preguiçoso, ou mesmo como um não-leitor, conforma nos exemplifica Kramer (2003):

*(...) Eis que uma supervisora, intitulada “técnica” como as demais, um tanto aflita me pergunta: “Sônia, como faço para introduzir o seu livro **Com a pré-escola nas mãos? Quero usar esse livro com as professoras**”.*

“Por que justo esse livro?”, pergunto eu, e a sua primeira reação é a de supor em mim uma certa modéstia ou timidez pela pergunta. Não, tento lhe mostrar que não é por modéstia que a questiono, mas sim por pensar que talvez as professoras precisem de, antes, ter contato com outros tipos de leituras. Não satisfeita minha interlocutora, esclareço: “Veja bem. Nós estamos sempre dizendo para os professores que partam daquilo que suas crianças fazem e conhecem. Incentivamos atividades em que as crianças recuperem suas experiências de leitura feitas fora da escola, no seu cotidiano, e propomos que sejam criadas situações em que tenha lugar uma escrita real, uma experiência de leitura viva e rica que as mova em direção à vontade e ao prazer de ler. Sendo assim, precisamos saber o que lêem esses professores com os quais você trabalha e em quem você pretende introduzir o meu livro”. Diante desse meu comentário, outra supervisora se pronuncia: “Ler? Mas se elas não lêem! E digo mais: nenhuma professora vai dizer para você que não gosta de ler. Vai dizer que não tem tempo” (KRAMER, 2003, p. 147).

Assinalemos também as questões de responsabilidade do Poder Público, uma vez que as instâncias governamentais têm deixado a desejar no que tange a ações mais efetivas, no sentido de melhorar a qualidade da educação brasileira, mantendo-se indiferente ou contribuindo muito pouco, com a proposição de projetos de cunho apenas paliativo, sem continuidade, idealizados de forma centralizada e, muitas vezes, desconectados da real situação das unidades públicas de ensino no país, como afirma Silva (2003):

A um bom observador, que olha a história com retinas afiadas e críticas, fica muito cristalina a natureza paliativa das ações governamentais na área da leitura nesses últimos trinta anos. A esquiva, o desvio, a fuga da responsabilidade em propor soluções objetivas (duradouras, resistentes ao tempo e à alternância dos governos) vem sendo a tônica. Dessa forma, o ensino não apresenta sinais de melhoria qualitativa e a escola não se levanta como uma instituição onde a leitura, o estudo e a pesquisa possam ser realizados dinamicamente por todos aqueles que fazem parte da comunidade. É isso: falta a biblioteca, falta o laboratório, falta o teatro, falta o jardim, falta... – no espaço da escola impera a carência, o improvisado e/ou o pedido recorrente (todo início de ano é sempre a mesma ladainha) para que a abnegação ilimitada dos professores faça frente à miséria estrutural e cultural da escola. Somente cego não vê que estamos vivendo, há muito tempo, uma verdadeira tragédia educacional no Brasil (SILVA, 2003, p. 21).

Todavia, a despeito desse cenário ainda desfavorável e da crise histórica da educação pública no Brasil, ressaltam, noutro discurso, alguns fatores positivos mais recentes que são dignos de nota, como, por exemplo, a crescente preocupação com a melhoria da qualidade da formação inicial e com a formação continuada de professores e gestores do ensino público; o interesse na implantação de programas de capacitação docente, especialmente em relação ao trabalho com a leitura e com a escrita nas escolas; o fortalecimento das relações e a intensificação das parcerias entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica e de ensinos fundamental e médio; o investimento na construção de acervos consistentes nas bibliotecas escolares e,

sobretudo, a retomada do compromisso ético, por parte de muitos professores e profissionais da educação, em relação à melhoria do ensino público. Tais ações, inegavelmente insuficientes para inverter o quadro crítico da educação brasileira, parecem, ainda que timidamente, materializar o que até então permanecera restrito apenas ao âmbito do discurso pedagógico em congressos e conferências sobre educação pelo país afora. Talvez essas modestas ações constituam, face à tradicional política de desmantelamento do ensino público, o prenúncio de um movimento de resistência e regeneração sem precedentes na história da educação no Brasil. Ao menos, na pior das hipóteses, acreditamos que não há mal nenhum em nutrir essa esperança.

É com esse fôlego mais otimista, esperançoso, e em busca dessa nova atmosfera que aos poucos parece se deslindar no horizonte da educação brasileira do século XXI, que pretendemos aqui promover algumas reflexões acerca do trabalho do professor com a leitura em sala de aula, na tentativa de melhor compreendermos o papel das escolas, das bibliotecas e dos professores em relação à formação de leitores. Nesta pesquisa, procuraremos colocar em discussão, portanto, quais os encontros, quais as experiências, quais as relações que as escolas, as bibliotecas e os professores, com os instrumentos de que dispõem, ajudam a construir entre leitores e livros ao longo do processo de escolarização. Em suma, a questão central a que o presente trabalho se propõe investigar é a seguinte: sob quais circunstâncias se desenrolam os papéis das instituições de ensino, das bibliotecas escolares, e, sobretudo, dos professores na construção das relações entre leitores e livros nas escolas?

Para tanto, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica intensiva, reunindo diferentes e relevantes perspectivas de autores nacionais e internacionais acerca da escola, da biblioteca, da leitura e da formação de leitores. Valemo-nos também de relatos de professores da rede pública de ensino dos municípios de Campinas, Capivari,

Monte Mor, Jundiaí e Apiaí, colhidos entre os anos de 2004 e 2005, totalizando 264 relatos (Anexo 1), sendo que excertos de 21 destes relatos foram selecionados para ilustrar alguns pontos da discussão aqui empreendida. Integrando o *corpus*, contamos, ainda, com uma narrativa de experiência vivida pelo próprio pesquisador em sua atuação profissional como professor.

Ao todo, portanto, 264 relatos de professores de educação básica (PEBI) e dos ensinos fundamental e médio (PEBII) de diversas disciplinas e de diferentes unidades de ensino foram colhidos, analisados pelo pesquisador e, a partir dos indícios e menções observados na leitura crítica das palavras dos professores, os relatos foram tabulados e organizados em sete categorias de análise (Anexo 2, Tabelas 1-2-3-4-5-6-7), que são:

- 1) Relatos que fazem menção a *“gostar / ter hábito” ou “não gostar / não ter hábito” de ler;*
- 2) Relatos que mencionam motivos por que *“se gosta / se tem hábito” de ler;*
- 3) Relatos que mencionam *motivos por que “não se gosta / não se tem hábito de ler”;*
- 4) Relatos que mencionam *práticas escolares de leitura citadas como desestimulantes ou inadequadas;*
- 5) Relatos que mencionam *experiências negativas e positivas com a leitura na escola quando estudantes;*
- 6) Relatos que mencionam *desafios docentes no trabalho com a leitura na escola.*
- 7) Relatos que mencionam lugares em que se prefere praticar a leitura

Dos relatos analisados, trechos de 21 deles foram selecionados para a composição desta pesquisa, não como evidências ou dados comprobatórios, mas sim enquanto *“imagens textuais”* que ilustram algumas das considerações aqui tecidas à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. Cabe, contudo, esclarecermos que os 264 relatos de professores foram obtidos a partir de narrativas acerca do tema

“Minha Relação com a Leitura”, redigidas pelos próprios professores durante a participação destes nos cursos “Itinerários de leitura” e “A construção das relações entre leitores e livros na escola”, ministrados pelo pesquisador no módulo “Ler para Aprender” do programa “Teia do Saber” oferecido pela Universidade Estadual de Campinas nos anos de 2004 e 2005. Todos os relatos foram produzidos, invariavelmente, no primeiro dia de encontro dos cursos, sem que nenhuma instrução, além da predeterminação do tema, fosse dada aos professores participantes antes da produção dos relatos ou durante a realização desta atividade. Neste trabalho, as identidades dos professores sujeitos desta pesquisa serão mantidas em sigilo, em virtude da contundência de suas declarações, de modo a preservar-lhes de qualquer tipo de constrangimento decorrente de seus depoimentos.

Nesta pesquisa, realizada sob o enfoque de uma abordagem qualitativa, partimos da premissa de que o conhecimento e a reflexão da realidade e das circunstâncias em que esta se produz são o primeiro passo para a construção de uma nova possibilidade de ensino no tocante à formação de leitores. Assumimos que a educação transformadora, desvelando as ideologias dominantes e suas relações com a herança cultural, tem o compromisso de compreender a realidade. Para tanto, o estudo das circunstâncias em que se produz esta realidade passa a ter um papel muito importante e a observação torna-se um dos instrumentos privilegiados para sua compreensão. Lüdke (1986) afirma que:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva’ dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha “in loco” as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (p. 46).

A necessidade de se utilizar a estratégia de pesquisa Estudos Culturais apoiou-se no desejo de entender um fenômeno social em toda a sua complexidade, ou seja: “A construção das relações entre leitores e livros na escola”. Para tanto, a busca da compreensão das circunstâncias em que se produzem tais relações procurou envolver uma configuração investigativa ampla, passando por diferentes campos do saber e prolongando-se por todo o processo de condução do estudo, buscando “examinar práticas culturais do ponto de vista de seu desenvolvimento com, e no interior de, relações de poder” (NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 1995, apud WORTMANN, 2002, p. 77), o que nos conduz à tentativa “de teorizar e capturar as mútuas determinações e inter-relações das formas culturais e das formas históricas” (idem). A propósito das análises culturais, Wortmann (2002) salienta que:

Cabe registrar, ainda, que é nesse sentido que tais análises podem ser configuradas como formas interessadas em lidar com práticas e produtos da cultura; delas resultam ‘novas’ histórias que não se localizam em nenhum dos campos buscados no decurso das análises e que, tampouco, instituem um novo campo de conhecimentos ou metodologias. Sobretudo, essas são histórias assumidamente parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a apresentação das circunstâncias, e não pela busca das causas (WORTMANN, 2002, p. 77).

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentaremos em linhas gerais o problema da construção das relações entre leitores e livros ao longo do processo de escolarização, postulando a tensão entre “desenvolvimento” e “envolvimento” de leitores em relação aos livros e textos, colocando o aluno – entendido como leitor em iniciação – diante do trinômio “escola-biblioteca-professor”, no sentido de estabelecermos um ponto de partida para a discussão do atual papel destas três instâncias em relação à formação de leitores.

No segundo capítulo, analisaremos mais especificamente o sistema de funcionamento da escola e o modo como são absorvidas por ela as políticas governamentais de leitura face às condicionantes burocrático-estruturais e às práticas pedagógicas que a determinam historicamente.

No terceiro capítulo, após discorrermos numa perspectiva histórica sobre as heranças culturais que contribuíram para a conformação da idéia de biblioteca tal como a entendemos hoje, discutimos a função das bibliotecas na formação de leitores, enfocando especialmente as bibliotecas escolares da rede pública e os programas governamentais em torno do livro e da leitura, na tentativa de analisarmos mais criteriosamente os determinantes do atual papel das bibliotecas em relação à organização, conservação, divulgação e circulação de seus acervos.

No quarto capítulo, tratamos da figura do professor enquanto mediador das relações entre leitores e livros na escola, explicitando aspectos de seu fazer pedagógico, evidenciando as condicionantes do trabalho docente e o modo como o discurso institucional acerca da leitura se articula à prática cotidiana em sala de aula.

O objetivo desta dissertação não é o de fundar novos campos do saber, nem o de apresentar novas possibilidades metodológicas, tampouco o de produzir um novo conjunto de dados estatísticos a serem aproveitados em pesquisas futuras. O propósito desta reflexão não é outro senão o de analisar as circunstâncias segundo as quais se produz, sobretudo na escola, a construção das relações entre leitores e livros e, com isso, oferecer aos professores e aos que participam da luta pela leitura e pela educação, uma contribuição intelectual que, em última análise, volta-se à discussão de uma possível mudança nas políticas educacionais em torno da escola, da biblioteca, do livro e da leitura no Brasil.

CAPÍTULO 1

A Construção das Relações entre Leitores e Livros na Escola

“A virtude paradoxal da leitura é de nos abstrair do mundo para nele encontrar algum sentido”.

(Daniel Pennac)

As políticas governamentais de fomento à leitura, observáveis em projetos tais como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) em sua edição de 2005¹, o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) em sua edição de 2005², e o recente PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura) de 2006³, revelam, ao menos aparentemente, uma crescente preocupação estatal em relação à formação de leitores e à difusão e democratização da leitura no Brasil.

Entretanto, o impacto provocado no cotidiano das escolas pelas diretrizes de organização curricular, dispostas nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e pelos

¹ Fonte: sítio da web – portal do Ministério da Educação (MEC) – disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm#1>> (acesso em 06/05/2006).

² Fonte: sítio da web – portal do Ministério da Educação (MEC) – disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/biblioteca_escola/edital_pnbe2005.pdf> (acesso em 06/05/2006).

³ Fonte: sítio da web – página oficial do PNLL – disponível em: <<http://www.pnll.gov.br/>> (acesso em 23/04/2006).

instrumentos governamentais de avaliação do desempenho escolar, tais como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), ao invés de fazer com que as escolas procurassem ampliar o acesso à leitura e buscassem proporcionar um relacionamento mais próximo e duradouro entre livros e leitores, traduziu-se no entendimento, ainda corrente, de que os professores precisam trabalhar melhor a competência de leitura de seus alunos.

Até hoje, parece não haver, ao menos nos discursos oficiais acerca da educação e da formação de leitores, uma concepção clara de *leitura* e de *leitores*. O modo obscuro e superficial como estes conceitos são tratados nos discursos oficiais, permite que ambos os “conceitos” – leitor e leitura – sejam distorcidos até a castidade na maneira como são absorvidos pelos professores no conturbado cotidiano das instituições públicas de ensino. Na maioria das vezes, a leitura é entendida como um conjunto de técnicas e procedimentos práticos, com os quais os alunos devem ser treinados para se tornarem “bons leitores”.

1.1. A DIDÁTICA DA LEITURA: ENTRE A HABILIDADE E A EXPERIÊNCIA

Nas aulas de língua portuguesa e demais disciplinas que utilizam a leitura em sua prática cotidiana, muitos professores dedicam-se, entre outras tarefas, a explorar e aperfeiçoar o potencial de leitura de seus alunos, através do treinamento de certas habilidades de leitura, como, por exemplo, entender o título ou o tema de um texto, depreender as idéias centrais de seus parágrafos, hierarquizar as informações, identificar as marcas características de um gênero, relacionar texto, contexto e suporte, etc.

Orientados pelas concepções de leitura e escrita apresentadas nos PCN de Língua Portuguesa, os professores das redes pública e privada de ensino procuram

organizar atividades didáticas voltadas para o treinamento das chamadas habilidades de leitura e escrita com seus alunos.

Em relação à leitura, particularmente, a abordagem proposta pelo discurso das habilidades de leitura manteve mensurável, ainda que de forma problemática e deficitária, o desempenho dos alunos nesta ou naquela habilidade de leitura, discreta e objetivamente enfocada nos exercícios ou questões propostas em relação a textos escolhidos para esse fim. Nessa perspectiva, parece que a importância do ato de ler resume-se ao conjunto de procedimentos estratégicos, dispositivos táticos e processos cognitivos que os textos exigem de seus leitores na busca dos significados.

Em discurso apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981, Paulo Freire afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ao discorrer sobre a importância do ato de ler:

(...) A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a ‘reler’ momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica do ato de ler se veio em mim constituindo. Ao ir escrevendo este texto, ia ‘tomando distância’ dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra, que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavramundo (FREIRE, 2003, pp. 11-12).

Ainda hoje, a escola parece permanecer quase que exclusivamente voltada para a “leitura da palavra”, e no discurso das habilidades de leitura, parece não haver, por enquanto, o devido espaço a essa leitura da *palavramundo*. Uma das razões que dificultam sua inclusão no discurso das habilidades de leitura, seguramente, é o fato de

que a *palavramundo*, por seu caráter interior e subjetivo, é de difícil acesso e, portanto, escapa ao universo das coisas mensuráveis. Na impossibilidade de avaliá-la, o discurso das habilidades prefere fingir que a leitura da *palavramundo* não é relevante, e instaura a “leitura da palavra” e a “leitura do mundo” como duas coisas necessariamente distintas, colocando sistematicamente a “leitura da palavra” como objeto central dos trabalhos com a leitura, possíveis e desejáveis, especificamente nas aulas de língua portuguesa e, de modo geral, nas demais disciplinas que se utilizam da leitura.

A *palavramundo* é produto de uma relação complexa e singular entre leitor, palavra e mundo. Conecta-se ao sujeito singular, ao universo de suas expectativas, imaginações, desejos, frustrações, curiosidades, experiências. A *palavramundo* ultrapassa palavra e mundo, e são inegáveis suas implicações cognitivas, éticas, estéticas e emocionais, uma vez que ela remete ao *sentido* que predomina sobre o *significado* (VYGOTSKY, 1987, p. 125).

A leitura envolve, obviamente, processos cognitivos tais como entender, interpretar, inferir, relacionar, depreender; exige raciocínio lógico, contextualização, visão crítica. Todavia, a leitura tem também implicações subjetivas que escapam a tudo isso, e é, em parte, em virtude dessas implicações, que a leitura não pode ser entendida somente como uma técnica, o que nos levaria à idéia de métodos pré-fabricados através dos quais aprenderíamos as formas mais corretas e eficientes de se ler. Também não é possível entendermos a leitura apenas como um conjunto de habilidades que requerem treinamento específico para o desenvolvimento da competência de leitura. Tampouco podemos entender a leitura estritamente como um hábito a cultivar, o que conduziria ao entendimento da leitura enquanto um gesto meramente automático, equivalente ao hábito de lavar as mãos antes das refeições, ou de barbear-se pela manhã. A leitura é um fenômeno complexo, cujo caráter múltiplo abrange, portanto, a técnica, a habilidade, o

hábito, o gosto e difusos aspectos culturais, históricos, ergonômicos, cognitivos, objetivos, subjetivos, muitas vezes simultâneos e indistintos no gesto de ler.

Será que a leitura é coisa que se ensine? Por que e para que ensinar “leitura” na escola? Aliás, que “leitura” é essa que se ensina nas escolas públicas brasileiras, que faz com que muitos jovens e adultos que passaram ou passam por essa escola (e inclusive professores) digam de boca cheia coisas do tipo: *eu odeio ler* ou, *ler é muito chato*? É perfeitamente compreensível não se gostar de ler “algumas coisas”, mas como é possível alguém não gostar de ler “coisa alguma”? Será que a escola se preocupa realmente com a construção das relações (afetivas, inclusive) entre as pessoas que passam por ela e os objetos culturais (entre os quais, os livros)?

Mas antes de pensarmos a leitura e o leitor na escola, a partir do conjunto de práticas – escolares ou não – que a definem, é preciso refletirmos sobre “como” e “em função de que” se articulam as relações entre a leitura e os alunos (aqui tomados como leitores iniciantes ou em formação) no processo de escolarização.

1.2. O TRINÔMIO “ESCOLA-BIBLIOTECA-PROFESSOR”

Iniciaremos por colocar o aluno e a leitura diante do trinômio *escola-biblioteca-professor*, analisando as condicionantes dessas três instâncias em relação à produção das relações entre leitores e livros, a fim de tecermos algumas considerações preliminares.

A escola, enquanto instituição, propõe-se à tarefa de investir na apropriação das habilidades necessárias à leitura e no desenvolvimento das competências leitoras dos alunos, apoiando-se (se não na prática, ao menos no plano do discurso) nos Parâmetros Curriculares Nacionais e posicionando-se de acordo com demandas do mercado de

trabalho. O acesso à cultura escrita é entendido como um caminho ao desenvolvimento do senso crítico e ao pleno exercício da cidadania, como nos anunciara, em 1997, o então Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato de Souza na apresentação que redigira ao lançamento da edição dos PCN sob a supervisão de seu ministério:

É com alegria que colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (PCN, 1997).

Contudo, as políticas educacionais e o sistema público de ensino, ao elegerem como meta a formação e o “desenvolvimento” de leitores hábeis, competentes e críticos, pouco têm se empenhado, pelo menos não ainda de maneira visível, no “envolvimento” dos estudantes com os livros, com a biblioteca, enfim, com a leitura.

Entendemos aqui o “desenvolvimento” como uma relação com o saber que aponta para um afastamento, um distanciamento racional em relação àquilo cujos significados se pretende conhecer, um afastar-se, um tomar distância. Por outro lado, entendemos o “envolvimento” como um movimento de aproximação, de contato afetivo com o saber, de uma experiência estética, emocional, sensível, em relação àquilo de cujo sentido pretendemos nos aproximar, sentido este somente possível a partir do

momento em que vivenciamos uma relação de cumplicidade entre sujeitos ou entre sujeito e objeto.

A escola não é apenas um lugar em que se “desenvolve” a aprendizagem intelectual de um conjunto de conteúdos e habilidades. Ela é também um espaço de convívio social e cultural, no qual, através da interação entre sujeitos em torno dos objetos e manifestações culturais, produz-se e partilha-se a construção coletiva de conhecimentos. Na escola, o “envolvimento” entre diferentes sujeitos e diferentes aspectos da cultura constitui um elemento de fundamental importância ao “desenvolvimento” humano na perspectiva da formação escolar.

Assim, entendemos que “envolvimento” e “desenvolvimento” – apesar de aqui tomados num jogo semântico que os mostra antagônicos –, imbricam-se num processo de cooperação, de modo que o primeiro fomenta e sustenta o segundo. Tomemos como exemplo o caso de uma relação amorosa: o “desenvolvimento” de uma relação amorosa entre dois sujeitos só se faz viável e profícuo à medida que o “envolvimento” entre ambos se fortalece através do convívio e do conhecimento mútuo. Pelos sucessivos gestos de aproximação entre esses dois sujeitos, um começa a conhecer melhor o outro, e vice-versa, criando zonas comuns de partilha de sentimentos, impressões, conhecimentos, experiências, que se entrelaçam na construção da relação entre eles. É, portanto, a partir do “envolvimento” que se faz possível que a relação amorosa entre dois sujeitos cresça e se “desenvolva”.

Da mesma forma, podemos pensar a relação entre professor e aluno. Ao aproximar-se do aluno, ouvindo o que ele tem a dizer; penetrando pouco a pouco em seu universo subjetivo; descobrindo seu “lugar” de aluno em seu contexto social, cultural, histórico, o professor abre a possibilidade de que seu aluno, a sua maneira, faça gesto semelhante, descobrindo o professor em seu “lugar” de professor ao percebê-lo

“aberto”, criando-se assim uma zona de partilha entre ambos. Colocando-se no lugar do aluno e abrindo a possibilidade de que o aluno se coloque no lugar do professor, o convívio entre ambos agora pode dar-se no sentido de uma progressiva aproximação; isto é, de um “envolvimento” que permita que a relação entre professor e aluno se “desenvolva” num ambiente de troca e interação.

Newman & Holzman (2002) mencionam que “criar um ambiente de sala de aula que permita que a natureza social da aprendizagem se expresse, leva a aumentar a aprendizagem” (p. 87). A partir do estudo das idéias de Vygotsky acerca do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Newman & Holzman (2002) afirmam que, para ser criada a ZDP, faz-se necessário “haver uma atividade conjunta que crie um contexto de interação” entre professor e aluno (p. 89).

Numa análise mais direta, podemos dizer que, subjacente ao “desenvolvimento” da aprendizagem, encontra-se o “envolvimento” com aquilo que se pretende aprender. No âmbito das relações humanas, aprender o “outro” é conhecê-lo. Contudo, conhecer o “outro” não é apenas sabê-lo “outro”. O conhecimento do “outro” se dá por meio do estreitamento dos vínculos entre o “eu” e o “outro”. É na convivência que o “outro” se revela em sua integridade ao “eu”. O estreitamento das relações entre sujeitos se produz de modo mais profícuo através da aproximação mútua e da interpenetração de seus universos subjetivos distintos, através da “compenetração” possível a partir do conhecimento que o “eu” possui em relação ao “outro” e vice-versa.

Bakhtin (2003) chama “compenetração” o fenômeno segundo o qual o “eu” vivencia esteticamente o que vivencia o “outro”, a partir do “excedente de visão estética” que o primeiro possui em relação ao segundo, sendo que, em contrapartida, o “outro” dispõe de prerrogativa semelhante em relação ao “eu” (pp.20-25):

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente e a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. [...] Devo vivenciá-lo esteticamente e concluí-lo (aqui estão excluídos atos éticos como ajuda, salvação, consolação). O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele (no modo, na forma possível dessa compenetração; deixemos de lado a questão psicológica da compenetração; bastanos o fato indiscutível de em certos limites ela ser possível). Devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia; faltará, nesse horizonte, toda uma série de elementos que me são acessíveis a partir do meu lugar; assim, aquele que sofre não vivencia a plenitude da sua expressividade externa, ele só a vivencia parcialmente e ainda por cima na linguagem de suas auto-sensações internas: ele não vê a tensão sofrida dos seus músculos, toda a pose plasticamente acabada do seu corpo, a expressão de sofrimento do seu rosto, não vê o céu azul contra o qual se destaca para mim sua sofrida imagem externa. E mesmo que ele pudesse ver todos esses elementos, por exemplo, diante de um espelho, não disporia de um enfoque volitivo-emocional apropriado a esses elementos, estes não lhe ocupariam na consciência o lugar que ocupam na consciência do contemplador (BAKHTIN, 2003, p. 23, 24).

O “excedente de visão estética”, para Bakhtin (2003), liga-se à observação de que o “eu” é diferente do “outro”, está fora do “outro” e, por isso mesmo, percebe o “outro” a partir de um ponto de vista que apreende o “outro” em seu contexto, constituindo, portanto, um ponto de vista inacessível ao “outro”. Em contrapartida, o “outro” goza de uma posição semelhante em relação ao “eu”, estabelecendo-se assim uma conformação dialética da construção das relações entre o “eu” e o “outro”, a partir do “excedente de visão” que possibilita a compenetração mútua através do “vivenciar o outro”, num gesto de aproximação, de “envolvimento” e, posteriormente, “contemplar o outro”, num gesto de afastamento, de “des-envolvimento”.

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar

que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. [...] Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos 'dele', na categoria do 'outro', e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. (BAKHTIN, 2003, pp. 22-24).

É pertinente deixarmos clara a oposição retórica que aqui se apresenta entre “desenvolvimento” e “envolvimento” em se tratando da leitura na escola, pois talvez aí resida a gênese de uma hipótese que explique o porquê de, ao final do processo escolar, após cerca de uma década de contato quase diário com autores, obras e textos dos mais sortidos gêneros, trabalhados segundo as abordagens de leitura e literatura eleitas pela escola como as mais eficientes, segundo as competências e habilidades pretendidas, milhares de alunos da escola pública concluam o primeiro ou o segundo grau a declararem seu ódio e sua repulsa pela leitura; ou que justifique o bizarro espetáculo de livros e cadernos rasgados e pisoteados nos corredores e portões das escolas ao cabo de cada ano letivo, ou ainda o trágico fato de chegarem ao ensino fundamental (e passarem por ele) alunos que sequer tenham sido alfabetizados durante a educação básica.

A importância da instituição escolar no processo de formação de leitores e na constituição de práticas de letramento mais significativas no interior das escolas, apesar de largamente discutida, ainda permanece distante de encontrar seu verdadeiro lugar, e ainda que a escola não seja a única instância responsável pela dinamização das relações entre os sujeitos e os objetos culturais, o seu papel na construção dessas relações é primordial, de modo que não podemos pensar a leitura sem considerarmos o papel da escola, conforme afirma Silva (1986):

Em sociedades letradas como a nossa, cabe habitualmente ao aparelho escolar iniciar a criança no mundo da escrita, dotando-a das habilidades necessárias à compreensão e produção das mensagens veiculadas por este código específico, o que faz com que o acesso a essa instituição se torne condição indispensável a uma

alfabetização que possa ser considerada legítima, pelo menos porque reconhecida institucional e burocraticamente. Assim, entre nós, a idéia de LEITOR remete imediatamente à condição de ALFABETIZADO, que por sua vez recupera a situação de ESCOLARIZADO. Daí a necessidade de pensarmos a escola quando queremos discutir a leitura e o leitor, e vasculharmos essa relação, recuperando o que ela encerra de polêmico e contraditório (SILVA, 1986, p.9).

Ao observarmos mais de perto esse desequilíbrio entre o “desenvolvimento” das habilidades e competências de leitura entre os escolares e o “envolvimento” dos alunos com a leitura e com o “mundo” dos livros, fica-nos patente a necessidade de colocarmos em questão o papel da escola em relação à formação de leitores. E é justamente sobre esse papel da escola na produção das relações entre alunos e livros que trataremos no capítulo segundo desta dissertação. Pois se à escola, além de contribuir para o desenvolvimento dos leitores iniciantes que nela estudam, também cabe a função de criar condições para que o aluno se torne um leitor autônomo, que queira conviver com os livros, que queira cultivar a leitura ao longo de sua vida, como pode essa mesma escola formar leitores que não lêem ou que “não gostam” de ler?

Dentre os não-leitores adultos que freqüentaram a escola, encontramos uma fração bastante significativa de ex-alunos da escola pública. Segundo a pesquisa “Retrato da Leitura no Brasil”, realizada pela Câmara Brasileira do Livro em 2001, 61% dos brasileiros adultos alfabetizados (portanto, presume-se que passaram pela escola), não têm nenhum ou muito pouco contato com livros, e de cada 10 não leitores, 7 têm baixo poder aquisitivo (portanto, provavelmente, freqüentaram a escola pública e gratuita).

Todavia, como sabemos, não podemos responsabilizar apenas a instituição “escola” pela produção desse sentimento de ojeriza em relação à leitura, ou pela dificuldade de acesso por parte de alunos e professores aos livros. Há que se levar em

conta a existência de outras instâncias fundamentais à construção das relações entre leitores e leituras; uma dessas instâncias é a biblioteca.

A biblioteca é um dos espaços mais importantes à iniciação de leitores. O investimento sazonal na implantação e na ampliação dos acervos das bibliotecas escolares e programas como o PNLD e o PNBE parecem atestar uma relativa preocupação governamental para com o acesso ao livro, e são por vezes citados, eleitoreiramente, como indícios de uma nova política para formação de leitores na escola. Na verdade, os investimentos e iniciativas do governo em relação às bibliotecas, em particular no que diz respeito às bibliotecas escolares, ainda deixam muito a desejar. Por outro lado, alguns dos problemas de muitas das bibliotecas federais, estaduais e municipais (incluindo as bibliotecas escolares) transcendem a esfera da responsabilidade do Poder Público, pois são oriundos de fatores culturais historicamente enraizados em nossa sociedade.

As bibliotecas, de um modo geral, ainda se configuram como espaços pouco convidativos aos leitores iniciantes. Uma das hipóteses que explicam esse desconforto dos novéis leitores em relação às bibliotecas aponta para um caminho que segue justamente pelo viés cultural, uma vez que, tradicionalmente, as bibliotecas são entendidas como lugares onde imperam o silêncio, o asseio e a ordem, o que afugenta de antemão os “ruidosos”, “xeretas” e “desordeiros” leitores iniciantes. Esses “templos do saber” parecem não ter sido erigidos para o sujeito ordinário; ao contrário, a biblioteca parece forçosamente destinar-se ao “sábio”, ao “erudito”, ao “pesquisador”, ao “escritor”, ao “professor universitário”, ao “*nerd*”, isto é, a uma minoria que, por uma razão ou por outra, sinta-se à vontade nesse ambiente fantasmagórico de “iniciados”.

Quando se trata da biblioteca escolar, além dessa imagem de “templo do saber” e outras imagens das quais somos herdeiros, assoma-se uma questão de ordem material, que consiste no fato de não haver, entre outras necessidades menos urgentes, a presença indispensável de um bibliotecário, ou ao menos de um profissional devidamente preparado para o desempenho dessa função. Esta é uma realidade na maioria das bibliotecas das escolas públicas estaduais – especialmente as situadas nas regiões mais periféricas e carentes –, o que dificulta em muito as funções elementares da biblioteca, dentre as quais, a circulação de seus acervos entre leitores, o apoio à navegação dos consulentes pela biblioteca e a organização de eventos em torno do livro e da leitura. As iniciativas governamentais ainda não se dignaram a dar uma resposta à altura desse problema. Ora, de que vale uma biblioteca que não tem condições de funcionar? O que as escolas, as Diretorias de Ensino, as Secretarias de Educação e os governos têm feito a respeito disso? Pouco! Muito pouco diante do muito que ainda há por se fazer em relação às bibliotecas das escolas públicas.

Em vez de instituir e sedimentar bibliotecas escolares dignas desse nome, o que fazem os governos? Continuam investindo em soluções paliativas, desconjuntadas, demoradas, passageiras, inócuas e duvidosas em termos de efeitos concretos. Eis aqui o retrato sincero do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e do seu irmão mais novo, o PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola). Milhões e milhões de reais são investidos nesses programas, sem que a situação do ensino se transforme para melhor, sem que estruturas permanentes de apoio ao ensino-aprendizagem sejam fixadas nas escolas para servir como suporte à promoção da leitura junto aos professores e estudantes (SILVA, 2003, p.20).

Em virtude do abandono e do descaso por parte das instâncias governamentais, muitas bibliotecas escolares subvertem sua verdadeira função e, ao invés de estimularem a circulação de livros entre os alunos, inibem-na em nome de uma pretensa preservação de seus acervos, temendo que seus livros se despedacem, que se

danifiquem, que se consumam, que se percam nas mãos dos estudantes. E então, nos deparamos com bibliotecas sub-utilizadas, com centenas de volumes encaixotados ou largados às traças em poeirentas prateleiras, em espaços mal organizados ou mesmo servindo como depósito.

Diante dessas distorções relativas ao papel das bibliotecas na construção das relações entre leitores e livros, faz-se digna de análise uma indagação talvez um tanto impertinente que orienta o eixo do terceiro capítulo deste trabalho: como pode a biblioteca, ao invés de aproximar os livros dos leitores iniciantes, afugentar estes em benefício da suposta preservação e conservação daqueles? Em outras palavras, como podem as bibliotecas funcionarem como “espantalhos” de leitores?

O último elemento do trinômio a que propusemos expor o aluno e a leitura ainda na aurora desta reflexão e ao qual dirigiremos agora nossa curiosidade é o professor, uma vez que, no teatro da leitura escolar, não podemos compreender a produção das relações entre alunos e livros na escola sem tratar, com o devido desvelo, dessa figura que constitui um dos agentes primordiais do processo de iniciação dos sujeitos ao universo da leitura.

É fato que muito se tem investido na capacitação docente e na “reciclagem” (termo este bastante infeliz, pois nos remete diretamente à idéia de que o professor é uma espécie de detrito ou dejetos a ser re-processado) e na formação continuada de professores ao longo dos últimos anos. Muitos são os programas e cursos acerca da leitura promovidos pelas Secretarias de Educação, ora organizados exclusivamente pelo Estado, ora em parcerias com prefeituras, organizações não-governamentais e instituições de ensino superior, como, por exemplo, o módulo “Ler Para Aprender”, do

programa “Teia do Saber”⁴, oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, ou outros programas supervisionados pelas Diretorias de Ensino, como o “Tecendo Leituras”, o “Letra e Vida” e o “Hora da Leitura”, oferecidos sazonalmente pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, dos quais participam, via de regra, apenas um ou dois professores de cada unidade de ensino: os professores “multiplicadores”.

Todos esses projetos, de uma forma ou de outra, têm como ponto de partida, ou como objetivo comum, proporcionar um momento de ampliação do universo cultural dos docentes e oferecer subsídios ao professor para o trabalho com a leitura em sala de aula. De fato, algumas dessas iniciativas constituem uma preciosa colaboração ao trabalho desses professores, tanto do ponto de vista da formação cultural dos docentes participantes, quanto do da melhoria da atuação desses profissionais em suas respectivas unidades de ensino.

Muitas vezes os professores chegam a esses cursos com o sincero desejo e a legítima intenção de melhorar a qualidade de seu ensino a partir dos conhecimentos e experiências ali partilhados em torno da leitura e da escrita. Ao assumirem o papel de professores multiplicadores, apostam numa transformação positiva dos alunos frente à leitura e acreditam em uma nova possibilidade de atuação no corpo docente de suas respectivas escolas. É pena que, no conturbado cotidiano letivo, os encontros de HTPC

⁴ Concebido experimentalmente em julho de 2004 e reeditado no ano seguinte, sob a coordenação do Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, o curso “Ler para Aprender” – do programa de capacitação de professores da rede pública do Estado de São Paulo denominado “Teia do Saber” –, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, estendeu-se a mais de 1000 professores de escolas de diversas diretorias de ensino do Estado no ano de 2005. As aulas do curso “Ler para Aprender” foram oferecidas quinzenalmente, aos sábados, totalizando uma carga horária de 40 horas por turma, contando, na edição de 2005, com 24 turmas distribuídas em 59 módulos. Utilizando todos os recursos físicos e culturais da universidade, dentro de uma proposta inovadora e preocupada com as reais necessidades e anseios dos professores que participaram do programa, o “Ler para Aprender” constituiu uma das mais importantes iniciativas no âmbito da formação continuada dos professores da região de Campinas nos anos de 2004 e 2005. Todos os professores que se inscreveram no “Ler para Aprender” puderam participar do curso e ter acesso à biblioteca da Faculdade de Educação, a recursos audio-visuais e de informática, a atividades culturais e acadêmicas, às idéias desenvolvidas nos diversos grupos de

– Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – por vezes ocupados com “recados” entediantes, burocráticos, oficiosos e inócuos – não oferecem aos professores-multiplicadores o espaço necessário à socialização dos saberes e experiências oriundos dos cursos que realizaram. Na maioria das vezes, o professor-multiplicador, sem saída, vê-se frente à nulidade resultante da única multiplicação possível nos espaços pedagógicos em que atua: a multiplicação por zero.

Além disso, há uma certa dificuldade por parte dos professores, inclusive os de Língua Portuguesa, em transpor para a sua prática docente aquilo que está disposto teoricamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou por os julgarem distantes da “realidade” das escolas em que atuam, ou pela falta de uma orientação mais específica à leitura dos PCN.

Há ainda o velho discurso que trata das mazelas historicamente características do exercício do magistério, entre elas, a baixa remuneração do trabalho docente; as longas jornadas por vezes acumuladas ao trabalho doméstico (especialmente no caso das professoras); a precariedade de recursos na escola para a realização de um trabalho mais diversificado; a formação deficitária, por vezes apenas conteudista (ou nem isso), oferecidas nos cursos de licenciatura de certas instituições de ensino superior de qualidade discutível, dentre outros.

Uma preocupação, mencionadas em 47 dos relatos de professores utilizados nesta pesquisa, diz respeito à falta de motivação e ao insuficiente envolvimento dos alunos nas propostas apresentadas em sala de aula (Anexo 2, Tabela 6), especialmente no trabalho de leitura e interpretação de textos. Um destes relatos revela que a falta de motivação dos alunos, em relação àquilo que o professor lhes pede que leiam, repercute no próprio professor, na forma também de um desestímulo, conduzindo o trabalho com

pesquisa e a seus pesquisadores, constituindo um importante marco de interação e parceria entre a universidade pública e a escola pública de educação básica.

a leitura a um “círculo vicioso”, segundo o qual, diante da falta de motivação dos alunos, também se dirime a motivação do professor:

“O meu maior problema é como manter a motivação dos alunos (...) procuro sempre fazer um trabalho com a leitura diferenciado, mas tenho muita dificuldade de convencer os alunos a participarem das atividades que proponho. Às vezes volto para casa com a impressão de que eles [os alunos] não se interessam por nada do que eu falo ou tento fazer com eles. O pior é que isso também me deixa desanimada e aí a coisa vira um círculo vicioso.” (Professor “39”).

De que forma se instala esse “círculo vicioso”? Ao discorrerem sobre suas relações com a leitura nos relatos produzidos pelos 264 professores, 69 depoimentos manifestaram o distanciamento, ou o desinteresse em relação à leitura de livros e textos que foram reputados pelos professores como “fora” de sua área de atuação profissional (Anexo 2, Tabela 1), conforme ilustram os dois excertos a seguir:

“Hoje a leitura faz parte do meu dia-a-dia, o trabalho faz com que eu como professora tenha liberdade para buscar informações e me aperfeiçoar cada vez mais. Não vou dizer que gosto de ler, mas o nosso trabalho exige isto, leio quando acho interessante determinados assuntos, sozinha, na minha casa, é mais como forma de atualizar, como fonte de pesquisa”. (Professor “16”).

“[...] Não me interesso por ler coisas fora da minha área, o que mais leio são os livros didáticos de geografia que uso com meus alunos, fora isso, não gosto

de ler mais nada, prefiro assistir documentários da TV como Globo Repórter e Fantástico”. (Professor “26”).

No universo dos 264 relatos, 114 professores manifestaram não gostar de ler, ou não ter o hábito de ler (Anexo 2, Tabela 1). Dentre estes, 106 mencionaram algum motivo para explicar seu desprazer ou suas “barreiras” em relação à leitura (Anexo 2, Tabela 3). Dos 114 professores que afirmaram não gostar de ler ou não ter o hábito de ler, 73 atribuíram as origens desse “desencanto” a certas práticas enfadonhas, repetitivas, vazias de sentido e, por vezes, traumatizantes a que foram expostos paulatinamente ao longo de sua escolarização (Anexo 2, Tabela 3). Dentre as práticas citadas por estes professores como desestimulantes ou desmotivantes estão a produção contínua de resumos de obras literárias, o fichamento de livros, a utilização de textos como pretexto para o ensino de gramática, as famigeradas provas de livro e os entediantes questionários de interpretação de texto (Anexo2, Tabela 4). Além destas, outras práticas ainda mais preocupantes (e até traumatizantes) surgem também na fala dos professores, como as que encontramos nos dois relatos de professores a seguir:

“A minha iniciação à leitura tem um fato marcante, por eu ter sido proibida de participar da comemoração da festa do primeiro livro que a turminha da minha sala leu na segunda série, pois não tinha terminado a cartilha; lembro dos docinhos que enfeitavam a mesa... o mais em detalhe era o de goiabada. [...] A biblioteca eu pouco freqüentava, pois a funcionária era muito brava, quando retirava livros, tinha que ler muito rápido para devolvê-los em tempo preciso. Hoje fico pensando, se eu tivesse tido mais incentivo pela leitura na escola, talvez eu gostasse mais de ler. Hoje faço minhas leituras no campo profissional,

preciso ficar sozinha e muito silêncio para ter muita concentração [...] procuro sempre incentivar meus alunos a ler, para que eles saibam o quanto a leitura é importante”. (Professor “43”).

“Não tive uma iniciação legal. Aprendi a ler decorando... memorizando. Na época eu era bem gaga e a professora pedia para abrimos nossa cartilha e começar a ler. Como eu sentava na frente, era sempre a primeira. Lá fui eu tentar fazer minha primeira leitura sozinha. Gaguejei e gaguejei muito. Tenho até uma marca de uma reguada dela na cabeça. Ela me dava reguada todas as vezes que eu gaguejava. Então... imagine do jeito que eu fiquei! Quando leio não consigo compreender muito bem o que leio. Ficou o hábito de me preocupar somente em não gaguejar”. (Professor 94).

Paradoxalmente, dos 73 professores que atribuíram as origens de seu “desencanto” pela leitura a certas práticas escolares, consideradas por eles como inadequadas ou infelizes, 12 alegaram que essas mesmas práticas que os afugentaram dos livros e da leitura ao longo de sua escolarização eram ainda aplicadas, corriqueiramente, por eles próprios em suas aulas (Anexo 2, Tabela 4), uma vez que afirmavam desconhecer outras práticas possíveis em torno da leitura e da escrita, mesmo cientes das conseqüências que tais práticas produziram neles mesmos quando alunos. Mas afinal, como pode o professor “desencantar” seus alunos em relação à leitura? A questão sobre a qual nos debruçaremos ao longo do quarto capítulo desta dissertação trata, portanto, do papel do professor em relação à formação de seus alunos enquanto leitores.

Fala-se muito em “formação de leitores”, mas pouco se tem dito acerca do em que consiste propriamente a idéia de “formação”. Segundo Morin (2005), o conceito “formação escolar” implica uma série de pressupostos que reafirmam o seu caráter heterônomo, cujo significado aproxima-se da idéia de “modelagem” ou “conformação”, ignorando que “a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia de espírito” (op cit, p.11).

Para Larrosa (2001), o processo de formação remete mais à idéia de uma “aventura”, isto é, um lançar-se no desconhecido, no não-sabido, e um voltar-se para si mesmo, na construção de uma relação subjetiva com o conhecimento e na busca de sua própria “forma” e o papel do professor é justamente o de conduzir o outro (o aluno), generosamente e de “coração aberto” até si mesmo:

Porque aí, na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se construir de determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê, escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo, e assim alguém vai sendo levado à sua própria forma. (...) E é até mesmo possível, inclusive, que sejamos capazes de reconhecer, na história íntima dos encontros que fizeram nossa própria vida, alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser: alguém, em suma, a quem poderíamos chamar de professor (LARROSA, 2001, p. 52).

A leitura e o leitor colocados diante do trinômio *escola-biblioteca-professor* constituem tão somente um ponto de partida para a compreensão, ainda que parcial, de

uma indagação maior, mais ampla, de caráter difuso e complexo, que passa pela questão da formação escolar de leitores, pela maneira como são conduzidas as políticas públicas para a difusão da leitura, pela conjuntura social e econômica do mercado livreiro no Brasil e, principalmente, pelas práticas escolares em torno da leitura nas escolas públicas. Se é fato que queremos que as pessoas leiam, que se relacionem com os livros, que tenham vontade de ler e curiosidade acerca do que os livros têm a dizer; se desejamos que todos desfrutem desse “tesouro cultural” que a humanidade nos deixou e nos tem deixado como legado através dos livros e textos; se realmente queremos que as gerações futuras deste país cultivem o apreço ao livros e à literatura, enfim, se pretendemos formar leitores que leiam, é preciso, antes de mais nada, entendermos as circunstâncias em que se engendram as relações entre leitores e livros na escola e fora dela.

CAPÍTULO 2

“LER NA ESCOLA”, ORA DIREIS!

“Os livros têm os mesmos inimigos que os homens: o fogo, a umidade, os animais, o tempo e o próprio conteúdo”.

(Paul Valéry)

É na escola que damos os primeiros passos “oficiais” em nosso caminho de formação enquanto leitores. A fase da alfabetização, o letramento, a passagem gradual de textos mais simples para os de maior complexidade, o conhecimento dos diversos gêneros literários, a leitura de obras canônicas da literatura universal, os livros para o vestibular, etc. Podemos dizer que a escola constitui um espaço legítimo do contato entre leitores e livros e, para muitos que por ela passam, o único.

A escola, entre outras coisas, forma leitores, ou ao menos se propõe a tarefa de formá-los. Entretanto, em virtude de suas muitas carências, ela vem sendo apontada, e isso não é de hoje, como responsável pelo desinteresse generalizado em relação à leitura e do qual tratam diversas pesquisas realizadas no Brasil nas últimas duas décadas (ZILBERMAN, 1982; SILVA, 1983; SILVA, 1986; BACK, 1987; KRAMER, 2003).

Esta constatação nos suscita a suspeita de que a escola, paradoxalmente, vem formando leitores que não lêem.

Se a escola é em parte responsável pela pouca leitura dos alunos, ela o é de muitas maneiras. Por aquilo que ela não tem (lâmpadas, vidros, carteiras, livros, bibliotecas...) e por aquilo que cuidadosamente ela institui e legitima como 'A Prática Pedagógica', o 'Conhecimento', a 'Aula'. (...)

No âmbito da escola e seus diversos "cargos" parece imperar a mesma lógica. A escola ao dividir o espaço (sala do diretor, sala do professor, biblioteca, secretaria, etc.) coloca-o sob a "autoridade" de alguém, hierarquizando o acesso, censurando as informações e com isso proclamando essa rivalidade de competências que serve tanto para justificar o que é feito como o que não é (SILVA, 1986, pp. 18-19).

Além de atrelada a um sistema político bastante intrincado, burocrático, moroso, ultrapassado, negligente e comprometido com forças políticas e econômicas que se estendem para além das fronteiras nacionais, a escola pública brasileira é ainda herdeira de um legado judaico-cristão ligado ao catolicismo seiscentista – lembremos que a escola no Brasil origina-se com os jesuítas – que lhe investiu da controversa mística de portadora da “verdade”, da “moral” e da “luz”, segundo as diretrizes educacionais dos jesuítas da *Ratio Studiorum*, conforme afirma Ghiraldelli Jr. (1991), e de uma herança militar sepultada em nossas raízes culturais desde a aurora do século XX, que lhe incumbiu da missão de pugnar pelo sentimento cívico, pelo respeito à ordem e à hierarquia, pela obediência inquestionável à regra e pela padronização de um comportamento socialmente desejável (GHIRALDELLI JR., 1991, pp. 17-32 *passim*). Evidências dessa dupla herança podem ser facilmente encontradas ainda hoje, por exemplo, na etimologia de termos bastante corriqueiros no jargão escolar, tais como “aluno” (sem luz) ou “uniforme” (uma forma).

Apesar de encurralada pela burocracia, negligenciada pelas instâncias do poder público e de constituir uma espécie de simulacro do modo de produção contemporâneo,

a escola, tradicional refúgio da moral cristã e da regra militar, sitiada numa sociedade em que essa moral artificiosa e anacrônica encontra-se em franca decadência e onde a regra constitui tão somente um estímulo à transgressão, descobre-se posta em xeque pelos próprios sujeitos do processo escolar – professores e alunos – caracterizando um dilema ético quase paradoxal no enfrentamento de duas realidades distintas: a da escola e a do mundo. Entre a escola e o mundo, parece haver um vazio, ou como assinala Kramer (2003), um “espaço a ser preenchido”.

A despeito de serem bastante comuns as alusões à dupla herança, há pouco mencionada, nos projetos político-pedagógicos de escolas públicas e privadas, a presença de um conjunto de regras, proibições, limites e imposições colocados à “clientela” escolar, no entanto, parece não surtir o mesmo efeito de outrora em relação aos estudantes de hoje e nem mesmo aos professores.

Quando começaremos a refletir, estudar, procurar saídas lá no meio do oceano, durante a tempestade, permitindo e fomentando o embate de propostas, de teorias, de valores? Sei que é difícil formar professores que acreditem valer a pena agir com ética num país onde a mentira, a fraude, a corrupção, a malversação do dinheiro público, o preconceito e a discriminação são alicerces da ‘lei do mais esperto’, em detrimento da valorização da ação cotidiana e do trabalho de forma cooperativa, autodeterminada e (você pode até estranhar a palavra) perseverante (KRAMER, 2003, p. 177).

Sem dúvida, algumas regras, propostas e diretrizes são necessárias e pertinentes, mas raras delas são discutidas na comunidade escolar, entre alunos, pais e professores, antes de serem implantadas. As regras e diretrizes escolares e o modo como são concebidas reproduzem, na maioria das vezes, um modelo arbitrário de concepção político-pedagógica, segundo o qual as decisões são tomadas à revelia dos interesses e anseios dos alunos e professores. Quando muito, a estes últimos, a escola dá ouvidos, e

ainda assim, de maneira parcial e “dirigida” segundo as conveniências das Unidades e das Diretorias de Ensino a cujos sistemas funcionais os professores encontram-se, irremediavelmente, submetidos.

É também nesse horizonte de submissão que entra a questão da leitura nas escolas públicas brasileiras. Num sistema que sufoca toda e qualquer possibilidade de afloramento da subjetividade, da diversidade e do “humano”, o que resta é apenas o domínio da técnica. Enquanto tal, a leitura possível na escola torna-se uma arapuca que aprisiona o professor e o aluno na maranha anti-didática e sem sentido da técnica pela técnica, que nada mais é do que o reflexo de um modelo de produção neoliberal e burocrata reproduzido no interior da escola.

Ao discorrer acerca da leitura literária na escola, Lajolo (2002) recorre a depoimentos de professores obtidos em pesquisa realizada pela Abril Educação, como parte da promoção da série ‘Literatura Comentada’, lançada em 1981, para tratar do papel da escola e dos professores em relação à formação de leitores, e aponta para um “estado de coisas” que configura, num certo sentido, a maneira como a leitura se encaixa no sistema funcional da escola brasileira:

A compreensão desse estado de coisas parece fundamental: ilumina o contexto escolar brasileiro, no qual discussões ‘sobre’ e propostas ‘para’ usos do ‘texto literário em classe’ podem transformar-se em armadilha para o professor que, sentindo-se fragilizado, busca respostas imediatas para seus problemas concretos. As propostas transformam-se em armadilha quando patrocinam discussões das quais se sai com as técnicas debaixo do braço e confiante na terapêutica. Técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto (LAJOLO, 2002, p. 14).

O “desencontro entre leitor e texto” mencionado pela autora é apenas um dos muitos desencontros promovidos no interior das escolas brasileiras, e a maioria deles deve-se à maneira distorcida como a escola concebe a idéia de “formação escolar” e ao modo sistêmico como a escola (re)produz, na prática, as condicionantes dessa formação. Para melhor apreciarmos essas condicionantes, é necessário tecermos algumas considerações sobre os dispositivos pedagógicos instalados pelo sistema funcional da escola, dispendo de forma discreta seus elementos essenciais.

2.1. AS TRÊS ETAPAS DO PROCESSO ESCOLAR

Um dos elementos fundamentais do sistema funcional das escolas, a que estão submetidos os professores e, por conseqüência, os alunos, diz respeito propriamente ao processo escolar, que, por propósitos analíticos, dividiremos em três etapas distintas: a *deliberativa*, a *judiciária* e a *epidítica*⁵, termos tomados de empréstimo à retórica aristotélica⁶.

A primeira delas, a que aqui denominamos etapa *deliberativa*, interfere diretamente na construção das relações entre leitores e livros na escola. Tal etapa corresponde ao planejamento escolar; momento em que a escola e seus professores voltam seus discursos ao futuro, ao devir de um ano letivo, e deliberam acerca dos conteúdos, procedimentos didáticos, gêneros, textos, tendo em vista os livros adotados, que serão trabalhados com os ainda desconhecidos alunos em suas respectivas séries.

⁵Aristóteles fala dos três gêneros retóricos na obra *Retórica*: o deliberativo ou político (cuja função é *planejar*), o judiciário ou forense (cuja função é *avaliar*) e o epidítico ou demonstrativo (cuja função é *apreciar*). Associa ao primeiro o tempo futuro; ao segundo, o passado; e ao terceiro, o presente.

⁶Fonte: ARISTÓTELES. *Retórica*. Introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1998.

Tomadas à revelia das necessidades concretas e das características e contextos que compõem o universo de subjetividades dos alunos – uma vez que, até (e durante) o planejamento escolar, os professores não tiveram a oportunidade de conhecê-los apropriadamente –, tais decisões são encaminhadas à coordenação e à direção da escola na forma de um documento, ficando à disposição dos supervisores de ensino, aos quais cabe, eventualmente, a descabida tarefa de certificar-se de que o planejamento elaborado pelos professores seja efetivamente cumprido ao longo do ano letivo.

As práticas, os conteúdos e as “leituras” prognosticadas pelos professores nos seus planejamentos, muitas vezes configuram escolhas pautadas por critérios obscuros, hipotéticos e vagos, que além de “amarrarem” o trabalho do professor ao que fora pré-determinado por ele próprio antes de conhecer seus alunos, são potencialmente capazes de produzir conseqüências desastrosas na sala de aula, conforme revela a seguir um relato de experiência do próprio pesquisador:

“Num dos planejamentos escolares de que participei como professor do Ensino Fundamental, após o ‘encontro geral’ – no qual se reuniram todos os membros do corpo docente, a fim de expor, sobretudo aos professores novos, as linhas gerais da escola e de seu projeto político-pedagógico –, os professores dividiram-se em suas respectivas áreas e séries para elaborarem, em separado

dos demais, os planos das disciplinas. Reuni-me, então, aos professores que, como eu, ministravam a disciplina Língua Portuguesa nas sétimas e oitavas séries daquela escola e, segundo a pauta que tínhamos a cumprir, apresentada pela coordenação pedagógica, deveríamos escolher, em caráter de urgência, os livros que os alunos deveriam adquirir (e ler) ao longo daquele ano.

Era final de janeiro e, até então, nós professores não conhecíamos os alunos e quase nada sabíamos a respeito deles, mas ainda assim, escolheríamos ali os livros e definiríamos os projetos de leitura em torno

deles para todo aquele ano letivo. Parecia incoerente escolhermos os livros que deveriam ler os alunos antes de ao menos conhecê-los, porém, julguei por bem não manifestar meu estranhamento e permanecer neutro, a observar o proceder dos demais professores da equipe.

Iniciamos a discussão acerca dos livros e muitas sugestões de obras foram apresentadas pelos professores. A escola tinha por definição que o ensino em todas as turmas de uma determinada série deveria seguir padrões rigorosos de “igualdade”, independentemente do fato de constituírem turmas diferentes, em salas diferentes, em períodos diferentes, com professores e alunos diferentes. Assim, as turmas de sétimas séries de todos os períodos deveriam trabalhar as mesmas atividades, os mesmos projetos, na mesma ordem e com as mesmas obras, sob a justificativa de que os conteúdos e procedimentos deveriam ser iguais e desenvolvidos da mesma forma para padronizar o processo de ensino-aprendizagem nas diferentes turmas da série e, com isso, evitar reclamações dos pais e possíveis comparações dos alunos em relação ao trabalho dos professores nas várias turmas de uma mesma série.

Uma professora quebrou o clima inicial de indefinição: ‘Vamos começar pelas sétimas séries. O que vocês acham de começarmos o ano lendo ‘A Moreninha’, do Macedo?’.

A sugestão da professora, de início, não me agradou muito, pois se tratava de uma obra que, quando a lera ainda no segundo grau, desgostara-me profundamente, mas ponderei que, por outro lado, lê-la novamente com os alunos poderia ser uma boa oportunidade de tentar, nesse outro momento, descobrir afinal o que fazia desta obra um dos clássicos de nossa literatura.

Enquanto discutíamos, aproveitei a oportunidade para sugerir outro livro, um de que eu gostava muito e que considerava (sem saber justificar o porquê) mais interessante àquela faixa etária dos alunos de sétima série, além de se tratar de uma obra com a qual me sentiria, certamente, mais à vontade: ‘E se lêssemos O Retrato de Dorian Gray, do Oscar Wilde?’ , disse eu.

Após uma breve discussão, chegamos ao consenso de que a obra que eu sugerira era inadequada para a idade dos alunos, pois, na opinião

da maioria dos professores, *O Retrato de Dorian Gray* era um romance muito ‘pesado’ e que ‘daria muito trabalho’ lê-lo numa turma de sétima série. De fato, como eu não tinha outros argumentos para sustentar minha sugestão, senão o de que eu gostava da obra de Wilde, decidimos descartá-la.

Ao contrário de mim, a professora que sugerira ‘A Moreninha’ tinha argumentos bem mais convincentes: ‘Se escolhermos ‘A Moreninha’ eu já tenho tudo feitinho. Já trabalhei com esse romance no ano passado com as sétimas e tenho todas as atividades e propostas preparadas. É só a gente xerocar pra todo mundo e pronto! Vamos economizar um trabalhão’.

Esfuziantes e aliviados, batemos o martelo: ‘A Moreninha’ seria o livro de entrada para as sétimas séries daquele ano (outra vez). E assim, seguindo critérios semelhantes, escolhemos todos os outros livros para os alunos que, displicentemente, ignorávamos quem fossem.

Naquela noite, revirei algumas caixas de livros velhos de minha adolescência até encontrar ‘A Moreninha’. Era uma edição bastante simples, de páginas levemente amareladas, da Série Bom Livro da Editora Ática. Folheando-o, caiu-me de entre as páginas, ainda intacto, o suplemento de atividades. Deitei-me ao sofá e pus-me a lê-lo, pulando os dados biográficos do autor e a apresentação que introduzia o romance. Devo ter lido umas dez ou doze páginas da obra antes de fechá-la a comentar com meus botões o que nem mesmo as reminiscências de minha personalidade masoquista me impediram de pensar: ‘,, que maçada!’. Com muito esforço, durante todo aquele ensolarado final de semana, li ‘A Moreninha’ do início ao fim, mas enquanto o fazia, cheio de enfado, movido apenas pela obrigação, lembrava-me a todo momento de um poema de Fernando Pessoa: ‘Ai que prazer / Não cumprir um dever, / Ter um livro para ler / E não o fazer! / Ler é maçada / Estudar é nada / O sol doira / Sem literatura⁷ (...)’. Concluí a leitura, tomei um punhado de notas, mas ao cabo do livro, minha primeira impressão, no quando ainda um adolescente secundarista, acerca do clássico romance de Macedo, apenas se reforçara: ‘A Moreninha’ era uma chatice sem fim, e já me torturava a

⁷ PESSOA, Fernando. ‘Liberdade’. In: *Obra poética*. 3. ed. Rio de Janeiro, Nova Aguilar. P. 188.

idéia de ter que lê-lo novamente com os alunos. Porém, não havia retroceder nessa idéia: o livro era aquele e ponto final.

No primeiro dia de aula daquele ano, deparei-me com os adolescentes de uma 7ª série empunhando as cartolinas enroladas, brincando uns com os outros, utilizando as cartolinas como espadas. Notei que aquela era uma sala majoritariamente composta por meninos. Eu não pude conter o pensamento que me saltou à cabeça e quase que me ultrapassa a barreira dos dentes: ‘...olhe para isso! Se soubéssemos disso antes, talvez tivéssemos escolhido, ao invés de ‘A Moreninha’, uma obra sobre o Rei Arthur e os cavaleiros da tábua redonda, ou algo sobre cavaleiros, princesas, heróis, dragões e espadas... muitas espadas...’.

Ao longo de todo o trabalho com a obra de Macedo, os alunos me perguntavam por que eu escolhera um livro tão chato, com um assunto tão ‘nada a ver’ com eles. Eu contra-argumentava, defendendo o livro, sua importância na história da literatura brasileira, dizendo que ‘até que ele não era tão chato assim...’, mas por mais que eu dissimulasse o sentimento de enfado que, em meu íntimo, compartilhava com os alunos em relação àquela obra, os alunos percebiam, de alguma forma, que aquele livro, assim como a eles, também não me tocava. Enfim, ‘A Moreninha’ foi um verdadeiro fiasco naquela sétima série, e foi muito difícil, depois disso, conquistar a confiança dos alunos em relação às leituras extra-classe que eu lhes indicava. Por sorte, à medida que íamos nos tornando mais próximos uns dos outros, e que eu os ia conhecendo melhor, sabendo de suas curiosidades, de suas fantasias, de seus gostos, de seus desejos, de seus sonhos, de suas realidades, consegui – porque agora eu os ouvia; ouvia o que eles tinham a dizer – estabelecer um elo de confiança com eles, a ponto de ajudá-los (ao menos a alguns deles) a desconstruírem a idéia de que “ler (indistintamente) é chato”. Curioso é que a conquista dessa confiança deveu-se, em parte, ao fato de ter assumido ante os alunos que eu mesmo considerava ‘A Moreninha’ um livro ‘sem sal’”.

Em relação à construção das relações entre livros e leitores, é de fato inconcebível que, no planejamento tal como é feito ainda hoje nas escolas, escolhamos

as obras a serem lidas antes de sabermos a quem se destinam, antes de conhecermos quem são esses “leitores iniciantes”, o que sonham, o que desejam, o que lhes move a curiosidade, o que já leram, quais os temas que lhes interessam, quais as práticas de leitura a que já foram submetidos, como preferem ler, qual o seu universo social, cultural, etc. O modo como a escola concebe o planejamento é análogo ao que um médico faria se, à despeito de qualquer anamnese e antes de um diagnóstico das necessidades reais de seus pacientes, entrasse na sala de espera e prescrevesse a todos, indistintamente, *paracetamol* três vezes ao dia, e dissesse: “daqui a algum tempo, retornem para sabermos os resultados do tratamento”. Talvez o medicamento funcionasse para alguns dos pacientes, mas certamente poderia provocar reações adversas seríssimas em outros.

Como agravante, essa deliberação ocorre em um espaço de tempo muito curto, concentrando, quando muito, em dois ou três encontros de algumas horas, as discussões sobre “como” e “o que” ocorrerá nos duzentos dias letivos subsequentes que compõem o calendário escolar.

Em suma, a etapa deliberativa do planejamento escolar volta-se a um público desconhecido, a um futuro improvável, configurando um verdadeiro “tiro no escuro”, dado às pressas e em função de coisa alguma, senão do procedimento burocrático que permite à escola documentar e reportar às instâncias que a supervisionam o fato protocolar de que “houve planejamento”.

A segunda etapa do processo escolar, em torno da qual se orientam muitas das ações relativas às práticas implicadas na formação de leitores nas escolas, é a etapa aqui chamada *judiciária*, correspondente aos processos avaliativos recorrentes nos trabalhos dos professores. Dessa forma, se por um lado os professores avaliam constantemente o desempenho de seus alunos, o professor também é avaliado por ele próprio, por seus

alunos e, formalmente, pelas instâncias responsáveis por fiscalizar seu desempenho profissional, entre as quais está a própria escola.

Para justificar sua *raison d'être*, a escola precisa de resultados, e na ânsia de produzi-los, muitas vezes interpela – ou atropela – o professor cobrando as “notas” e os “registros” que atestem a evolução e o desenvolvimento dos alunos nos conteúdos e nas habilidades propostas no planejamento. Ademais, pesa sobre a escola a necessidade de obter bons desempenhos de seus alunos nos exames que avaliam, entre outras coisas, a qualidade do ensino nas escolas e, reflexamente, a qualidade da administração e da direção pedagógica das unidades de ensino, como o SAEB (O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

A pressão a que tais exames submetem a instituição escolar é, via de regra, jogada nos ombros dos já onerados professores, que são incumbidos de preparar seus alunos especificamente para a realização desses exames, cuja demanda maior recai justamente sobre a leitura, entendida *grosso modo* como a capacidade de interpretar textos.

Desse modo, o “ler na escola” investe-se de um propósito que tende mais a um fim – a avaliação – do que a um processo de construção das relações entre leitores e livros. O açodamento da escola em relação à avaliação estende-se ao professor e ao aluno, e ao contrário de contemplar etapas de um processo pretérito, frutos de uma longa e intensiva experiência, de uma vivência significativa e sensível do ato de ler, a avaliação presentifica-se a todo momento, freqüentemente reiterada através de expressões do tipo “leiam (alunos) porque vai cair na prova!”, ou “vocês (professores) devem trabalhar isso com eles (alunos) porque vai ser cobrado no SARESP!”.

Essa excessiva preocupação com a etapa judiciária do processo escolar; isto é, com a avaliação e com a produção de resultados, conduz o foco das atenções do professor ao “produto final”, à prova de livro, ao questionário de verificação de leitura, ao resumo do texto, ao trabalho pronto, à “nota”. Conseqüentemente, o que fica de lado é o “processo”, as tentativas, os rascunhos, os esboços, os projetos, as vivências, as experiências... Em três dos depoimentos recolhidos para esta pesquisa, os professores afirmaram que seus alunos não eram capazes de ler e compreender o que liam pelo fato de não conseguirem responder os questionários de interpretação de textos, ou de não atingirem desempenhos satisfatórios nas provas de livro:

“A gente acha que eles (os alunos) estão lendo, mas não conseguem ler nada. Quando pedíamos para eles escreverem qual era o assunto do texto, davam umas respostinhas de meia linha [...]”.(Professor “7”).

“[...] Quando eu peço para os alunos lerem, eles não conseguem se concentrar, e na hora da prova, se eu peço para eles falarem sobre o texto, [...] eles só sabem dizer ‘eu achei o texto chato’ ou ‘eu achei o texto legal’ ou ‘eu não entendi’, e não passa disso”. (Professor “231”).

“[...] se eu peço para eles (os alunos) lerem e eles começam a conversar, eu dou logo um questionário e todo mundo fica quieto, porque eles sabem que eu sou rigorosa com a nota”. (Professor “194”).

Parece que há uma confusão relativa à avaliação da leitura dos alunos. Muitas vezes julgamos, equivocadamente, que avaliamos a “leitura” que os alunos fizeram,

quando de fato estamos avaliando a capacidade de “escrever sobre o que se leu”. Se avaliar a produção escrita ou oral é diferente de avaliar a leitura, uma vez que ler e escrever são coisas distintas, é provável que a escola diga que está avaliando a capacidade de leitura de seu aluno, quando na verdade não o está. E aí entra um outro problema que se nos impõe: como e por que avaliar o desempenho de leitura dos alunos? O que sabemos é que, de tudo o que o aluno vê, aprende, escuta e lê na escola, resta somente um punhado de notas ou conceitos na “ficha de acompanhamento do rendimento escolar do aluno” e um conjunto de registros no diário de classe do professor que alimentam as estatísticas ilusórias que, via de regra, são utilizadas com fins eleitoreiros e publicitários. Como diz Drummond: “*de tudo resta um pouco*”. No caso da leitura na escola, esse pouco é quase nada, ou pior, esse *pouco*, às vezes, é uma cicatriz.

*In praeteritum non vivitur*⁸. A avaliação é uma etapa que só pode ser realizada acerca do que já foi feito, de modo que a etapa judiciária constitui-se de um discurso que nos remete necessariamente ao passado. Mas e quando esse “passado” não é conveniente aos interesses da escola? Aí entra um dispositivo nada ortodoxo, porém já velho conhecido das escolas públicas brasileiras: a “maquiagem”.

Se a realidade da escola refletida nos resultados obtidos não é satisfatória, algumas unidades de ensino, ao invés de assumirem sua real situação, tratam de maquiá-la em função de uma prática lamentável de barganha de “pontos” junto às Diretorias de Ensino que, por vezes, convenientemente, fazem vistas grossas ao que de fato se passa no interior e nos bastidores das escolas. A prática da maquiagem justifica-se em virtude de que quanto maior for a pontuação e o prestígio atribuídos à escola em sua D.E., mais fáceis de se obter e mais abundantes são os recursos a ela destinados. O mesmo sucede em relação ao corpo docente, como tem ocorrido com a concessão do “bônus”

financeiro distribuído aos professores durante o governo Alckmin, no Estado de São Paulo, cujo valor a ser pago a cada um dos professores, coordenadores e diretores encontra-se vinculado, entre outros critérios não menos discutíveis, à pontuação obtida pelas escolas junto às Diretorias de Ensino que as jurisdicionam.

Um outro exemplo de prática de maquiagem é aquele em que a escola declara que faz algo, quando na verdade não o faz, com propósitos semelhantes aos que já expusemos. Sampaio e Marin (2004) nos apresentam um exemplo bastante ilustrativo desse tipo de prática:

Dessa forma, como explica um diretor de escola, mesmo que não haja projetos conjuntos na escola, eles são declarados como artifício para que a escola receba alguns recursos, diante da insuficiência de condições materiais disponíveis para o trabalho pedagógico: ‘Muito do que a escola indica é só para constar, porque é preciso declarar. Depois se vê o que dá para cumprir’. Nessa situação pode ser declarado ‘algo a partir do que se tem – um professor de ciências desenvolve um projeto de horta com seus alunos, e a escola declara desenvolver um projeto ecológico ou de educação ambiental, inclui nomes de disciplinas e professores participantes. Com mais recursos, depois se vê o que é possível fazer’ (SAMPAIO & MARIN, 2004, p.1219).

Trata-se aqui, portanto, de um conjunto de dispositivos táticos, segundo a concepção de Certeau (2004) de que lançam mão as escolas face às estratégias de controle institucionais que constituem o lugar próprio de poder das decisões sobre a educação nas unidades de ensino.

Chamo de ‘estratégia’ o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um ‘próprio’ e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A

⁸ “Não se vive no passado” – dístico latino bastante comum no jargão jurídico.

nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico.

Denomino, ao contrário, ‘tática’ um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (...) a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho. (...) Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. (...) a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’ (CERTEAU, 2004, pp. 45-46).

Assim, em função desses “ganhos”, fica vedado à escola e ao professor o enfrentamento da verdade, e a liberdade de dizer fica comprometida pela possibilidade de aproveitar a “ocasião”. Para encerrar as considerações acerca da etapa judiciária e de seus determinantes, aproveitemos a ocasião para lançarmos mão, então, de mais esta conveniente máxima trazida do velho Lácio às ciências jurídicas brasileiras pelo célebre jurista Miguel Reale: *Beneficium accipere, libertatem est vendere*⁹.

O terceiro momento do processo escolar, talvez o único digno de ser denominado “processo”, é a etapa a que chamaremos *epidítica*. Por se tratar do momento extenso e contemplativo da apreciação, a etapa *epidítica*, a única que se dá no presente, entre alunos e professores presentes, corresponde ao ato de “vivenciar”.

Prejudicada de início por um planejamento inócuo e perturbada, freqüentemente, pela necessidade de produzir resultados – numa constante antecipação de um devir que, em última instância, centraliza o olhar da escola nos “produtos finais”, conforme já o dissemos –, a vivência do processo de formação de leitores nas escolas acaba por reduzir-se a um conjunto de práticas e atividades fragmentárias, pouco envolventes e, por vezes, traumatizantes para os alunos.

⁹ “Aceitar um benefício é vender a liberdade” – frase atribuída a Justiniano (séc. VI).

Na corrida para dar conta dos conteúdos planejados (agora vigiados, durante a etapa epidítica, pelos cem olhos de *Argos* da escola) e de avaliar o desenvolvimento dos alunos visando a produção de resultados positivos que justifiquem a função da escola enquanto tal, o vivenciamento das “experiências” – no sentido *benjaminiano* do termo *Erlebnis*, conforme nos apresenta Gagnebin (1999, p. 59) –, fica seriamente comprometido, sobretudo o vivenciamento das experiências de leitura, muitas delas inacessíveis ao professor, inefáveis ao aluno, incomensuráveis a ambos, e que demandam uma produção lenta e sensível – dir-se-ia “contemplativa” – das relações entre leitores e livros na escola.

Na maneira célere e desastrada como o processo de formação escolar é conduzido ao longo do ano letivo, as unidades de ensino, acossadas de inúmeros projetos designados pelas Diretorias de Ensino – muitos deles desconectados do contexto sócio-cultural em que se inscrevem os alunos e distante da real conjuntura das unidades escolares –, pressionadas pelas instâncias que as supervisionam, imobilizadas na areia movediça da burocracia, ficam impossibilitadas de apoiar pedagogicamente as suas equipes docentes em relação à promoção ou valorização da leitura enquanto algo a ser vivenciado no interior da escola e para além dela. Tampouco deixam aos professores o tempo e o espaço necessários à realização de um trabalho de formação de leitores que realmente faça sentido aos alunos.

A preocupação da escola com a leitura parece gradativamente ganhar uma dimensão mais visível à medida que se aproximam os exames anuais geridos pelo Estado que medem a qualidade do ensino nas escolas, através da mensuração das “competências leitoras” e do domínio das habilidades de leitura dos alunos, como o pretende fazer o exame do SARESP. Aí se intensificam exigências em relação ao trabalho com a leitura desenvolvido em sala de aula, uma vez que bons resultados (não

necessariamente *verdadeiros*, mas *verossímeis*) e uma boa classificação da unidade de ensino nesses exames, retornam na forma de mais prestígio e, conseqüentemente, mais facilidade na obtenção de recursos e um relativo “afrouxamento” das cobranças que recaem sobre a escola.

O “frenesi” gerado nas escolas em função de exames como o SARESP interfere diretamente, e de maneira bastante negativa, no processo de formação de leitores, sobretudo no que diz respeito à construção das relações entre leitores e livros. Parte-se do pressuposto que os alunos devam dominar estas ou aquelas habilidades de leitura nas suas respectivas séries, para terem condições de êxito nos exames que verificarão se o professor “realmente” trabalhou tais habilidades em classe. Assim, o trabalho com textos e livros na sala de aula tende a se configurar enquanto um treinamento, visando o “desenvolvimento” de certas competências leitoras. Dessa forma, compromete justamente o “envolvimento” dos alunos com a leitura, envolvimento este somente possível na etapa epifânica do processo escolar, no “presente” do dia-a-dia em sala de aula ou na biblioteca, através da vivência intensiva e intensa com textos de diversos gêneros e autores, de um contato com a leitura agradável, honesto, despretenso, sensível e, como diz Larrosa (2001), “*de coração aberto*” à leitura, nos “encontros” calma e generosamente conduzidos pelos professores entre leitores e livros na escola.

2.2. O ESPAÇO ESCOLAR: UM LUGAR PARA LER?

Além dessa articulação equivocada e distorcida das etapas que constituem o processo escolar ao longo do ano letivo, dos determinantes do sistema funcional das unidades de ensino e da incompetência das instâncias por elas responsáveis, há ainda uma carência de ordem material no espaço físico de muitas escolas. Esta, até de modo aviltante, sempre visível e a todo momento sentida pela comunidade escolar na forma de um desconforto, reflete o descaso dos governantes em relação às escolas públicas brasileiras, algumas delas numa situação tal de abandono, que se estivessem em certos países do dito “primeiro mundo”, seriam imediatamente interditadas. Algumas escolas desmotivam o professor e o estudante já pelo seu aspecto físico, que por vezes as tornam ambientes extremamente inadequados para a aprendizagem, e aos que não desanimam, restam a indignação e a revolta.

O tempo e o espaço da leitura na escola estão longe do que poderíamos chamar de condições ideais à prática de leitura. Na escola pública, lê-se com hora marcada e cronometrada, em carteiras desconfortáveis ou semi-destruídas, em salas de aula mal iluminadas, abafadas, com trinta, trinta e cinco, quarenta alunos ou mais, e com poucos, pouquíssimos livros. A inadequação do espaço e do tempo em relação à leitura na escola ficou-nos patente ao observarmos que nos depoimentos e relatos de professores colhidos para esta pesquisa, ao referirem-se ao “quando”, “onde” e “como” preferem ou preferiam ler, apenas 7 deles citaram o tempo da aula ou o espaço da escola (Anexo 2, Tabela 7).

As imagens a seguir (FIG 1, 2 e 3), registradas pelo pesquisador em 2004, ilustram a triste situação de precariedade de uma das escolas da rede estadual de ensino e que talvez reflita a situação de muitas outras escolas.



Fig. 1 – Lousa depredada: um dos poucos recursos de que dispõe o professor da escola pública.



Fig. 2 – Salas mal cuidadas e sujas; carteiras e janelas semi-destruídas.



Fig. 3 – *Ausência de lâmpadas nas salas de aula: olhos de coruja para ler no escuro.*

Acerca da precariedade física das escolas, Kramer (2003) nos relata a realidade de uma unidade de ensino carioca que a autora descreve como um “barraco”, no qual funcionavam duas salas de alfabetização com vinte e oito alunos em cada turma, em condições as mais precárias possíveis, e contudo, apesar de toda a conjuntura estrutural adversa a um ensino de qualidade, a professora responsável pelas duas turmas do “barraco” conseguiu um índice de alfabetização surpreendente face às circunstâncias desfavoráveis (KRAMER, 2003, pp. 164-165).

Aos que não desanimam, restam a indignação e a revolta, mas resta também uma esperança, pois a despeito de toda essa precariedade da escola, do burocratismo das diretorias de ensino e das secretarias de educação, das contradições do sistema educacional brasileiro, das incoerências geradas pelo nosso sistema político-econômico, das dificuldades pessoais, dos dramas, das tragédias, das insatisfações, há professores, agora mesmo, lutando nas salas de aula por um mundo mais justo, por um futuro mais belo e pacífico, por uma sociedade mais ética e por uma escola mais digna desse nome.

Sim, há professores insatisfeitos que não desanimaram e que ainda semeiam utopias, pois a insatisfação, segundo nos aponta Klébis (2003), ao contrário de nos paralisar, nos põe em movimento.

Cabe aqui a reflexão de Cortella (2000) quando através da citação de Guimarães Rosa – ‘O animal satisfeito dorme’ - , alerta-nos para o perigo de cairmos na imobilidade e acomodação. E ainda complementa: ‘a satisfação conclui, encerra, termina; a satisfação não deixa margem para a continuidade, para o prosseguimento, para a persistência, para o desdobramento’ (p. 19). A insatisfação e a certeza de que não estamos prontos e que podemos melhorar sempre, tanto como seres humanos quanto como profissionais é saudável e nos impulsiona para a utopia desejada (KLEBIS, 2003, p. 19).

“Ler na escola”, ora direis... Parafraseando Lajolo (2002, p. 14), trabalhar as relações entre leitores e livros na escola “*é tarefa de amor, como dizia Bilac a propósito de estrelas*”; tarefa de amor incondicional ao magistério, ao aluno, à leitura, ao livro, mesmo porque o desamparo em que se acham os professores das escolas públicas brasileiras é tão grande que se cria neles uma lacuna, um vazio sem “sentido”, que só o amor é capaz de preencher.

2.3. LEITURA NA ESCOLA: ENTRE O SIGNIFICADO E O SENTIDO

Em função do modo como o processo escolar é concebido, a vivência dos alunos e dos professores com a leitura na escola se encontra (quando se encontra) muito mais associada ao que é da ordem do *significado* do que ao que é da ordem do *sentido*. A distinção entre *significado* e *sentido*, entendida por Vygotsky (1987) em “*Pensamento e Linguagem*”, reside na observação de que há um predomínio do *sentido* em relação ao *significado*. Segundo a apresentação que Vygotsky (1987) faz da idéia de Paulham na

quinta parte do capítulo intitulado “*Pensamento e Palavra*”, o *significado*, produzido segundo critérios de estabilidade e precisão, é apenas uma das instâncias superficiais do *sentido*, permanecendo inalterado, estável, enquanto o *sentido* se altera permanentemente. O *sentido*, de caráter mais amplo e profundo, corresponde à somatória de todos os eventos psicológicos que as palavras despertam em nossa consciência (VYGOTSKY, 1987, pp. 125, 126).

A preocupação da escola em relação à leitura aponta (quando aponta) muito mais para o “entendimento”, para a “compreensão”, para o “desenvolvimento” superficial e preciso – portanto, para o *significado* –, que para o “envolvimento” impreciso, profundo e difuso dos alunos e dos professores com o *sentido* de “ler”. Na escola, lê-se para fazer um resumo do texto; lê-se para responder a um questionário de verificação ou de interpretação; lê-se para fazer uma prova de livro; lê-se sempre para que algo seja produzido e traduzido na forma de “resultados”. Nessa perspectiva, não é à toa que o singelo fato de ler *para* ou *com* os alunos, sem exigir a devolução escrita ou oral dos “significados” objetivos da leitura empreendida para avaliar o desempenho dos alunos, ou simplesmente para verificar se a “leitura-de-fato” ocorreu seja visto com ares de desconfiança pela escola. Uma aula de leitura que não tenha outro propósito senão o de proporcionar um contato, de aproximar livros e leitores para que aqueles sejam “sentidos” por estes, não é considerada, na opinião de muitos professores, uma “aula-de-fato”.

De um modo geral, os estudos de Silva (1991; 1995; 2003), Garcia (1988), Geraldi (2005), Kramer (2002; 2003), Larrosa (2001; 2004) e Silva (1986; 1991) apontam para a necessidade de um entendimento da escola não apenas como um lugar em que se pratica o ensinar e o aprender, mas também enquanto um espaço de se encontrar e conviver com a cultura, e sinalizam também, mais especificamente em

relação à leitura, uma esperança no aprender e ensinar o “sentir a leitura”; isto é, sentir algo que escapa ao entendimento, à crítica, à razão, à cognição, à intelecção... “Sentir a leitura” não apenas no âmbito do *prazer de ler*, não apenas por *gostar de ler*, não apenas por *vontade de ler* e, muito menos, por se ter o *hábito de ler*... “Sentir a leitura” em seu sentido vário, sortido, diverso, indiscreto, infinito, inefável... “Sentir a leitura”, ler e sentir as palavras, ler as palavras e sentir o sentido que talvez as palavras já não façam. Ler as palavras e sentir o nascimento de um novo sentido, amplo, profundo, instável, impreciso, capaz de transcender o significado, a compreensão, a interpretação, a hermenêutica fria que congela nossos sonhos. O nascimento de um sentido que não estava na superfície da escritura; de um sentido não dito, mas que pode ser vivido, sonhado, “sentido”, mesmo nesse país tão cheio de contradições, mesmo nessa escola pública tão dividida entre o ódio e o amor dos que *nela e com ela* convivem.

CAPÍTULO 3

A BIBLIOTECA: SCRIPTORIA OU GENIZAH?

“O poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro”

(Pierre Bourdieu)

Não podemos tratar da questão da construção das relações entre leitores e livros nos dias atuais sem levarmos em conta as circunstâncias em que as bibliotecas exercem seu papeno tocante à produção desse fenômeno cultural.

Ir à biblioteca envolve a decisão de um gesto autônomo de busca, de procura, e em contrapartida, cabe à biblioteca proporcionar que essa busca resulte num “encontro” com a leitura. Segundo Certeau (2004), “a autonomia do leitor depende de uma transformação das relações sociais que sobredeterminam a sua relação com os textos” (p. 268). Enquanto um dos espaços em que se determinam as relações entre leitores e livros, a biblioteca precisa atrair os novos leitores e abrir-se a esses “buscadores” iniciantes, no sentido de recebê-los e encorajá-los à descoberta dos leitores que são eles próprios, bem como das práticas de leitura com as quais mais se identifiquem. A tarefa

da biblioteca, portanto, é também um trabalho de politização de leitores e de práticas de leitura.

Justamente por sua tarefa constituir um trabalho de politização, não podemos pensar a biblioteca sem considerarmos as políticas governamentais em torno do livro e da leitura, lembrando que uma política efetiva da leitura precisa iniciar-se pela compreensão das práticas já consolidadas na cultura no sentido de torná-las “politizáveis” (CERTEAU, 2004, p. 268).

Conhecer as práticas de leitura associadas às bibliotecas faz-se necessário não só à reforma das iniciativas e projetos governamentais já existentes, ou à concepção de novas e mais profícuas políticas de leitura, mas também a uma nova possibilidade de se pensar a biblioteca e seu papel na construção das relações entre leitores e livros.

3.1. BREVE HISTÓRIA DA LEITURA NAS BIBLIOTECAS: HERANÇAS

Com a célebre e remota Alexandria, o surgimento da instituição biblioteca funda um importante marco histórico nas relações entre o homem e a cultura. Conforme Chartier (1999), dos rolos, papiros e pergaminhos ao livro impresso e, mais recentemente, ao texto digital, constatamos inúmeras maneiras de se organizarem espaços de leitura e de se disporem acervos, bem como diferentes modos de consulta, circulação e leitura de livros e textos entre os sujeitos que, por uma razão ou por outra, utilizaram as bibliotecas em culturas, tempos e espaços os mais diversos ao longo da história das civilizações.

Em Alexandria, o texto se apresentava ainda sob a forma de rolos. Com mais de quinhentos mil rolos, a biblioteca de Alexandria dispunha, de fato, de um número de obras muito menos significativo, já que uma obra podia ocupar, sozinha, dez, vinte, até trinta rolos. O catálogo da biblioteca era constituído de cento e vinte rolos. É

possível imaginar as operações manuais que a busca do universal exigia (CHARTIER, 1999, p. 118).

A forma como historicamente se construiu a idéia de biblioteca, constitui uma tradição, uma herança cultural, que em parte permanece até hoje, acumulada no imaginário de nossa civilização e que se reflete tanto no modo de organização dessa instituição, quanto em relação às práticas de leitura a ela associadas.

O significado etimológico do termo *bibliothēke*¹⁰ é o de "caixa para guardar livros" que, por extensão, passou a designar o local onde se guardariam os livros de forma organizada, permitindo e facilitando o trabalho de possíveis consulentes.

A mais antiga biblioteca de que se tem notícia foi formada no século VII a.C. por Assurbanipal, rei da Assíria, em Nínive. Os assírios apesar de constituírem-se majoritariamente por guerreiros e de serem considerados um povo belicoso e afeito às questões militares, davam muita importância à preservação de arquivos, relatórios e documentos, os quais, então, eram gravados em placas de barro (FIG. 4). Cabe lembrar que, tanto na sociedade assíria, como em muitas outras civilizações da antiguidade e mesmo durante quase toda a Idade Média, a leitura era uma prática quase que exclusiva dos reis, nobres, conselheiros, escribas e sacerdotes.



Fig. 4 – *Documentos assírios do séc. VII a.C. esculpidos em placas de barro.*

A mais importante biblioteca da Antigüidade, construída no século IV a.C. em Alexandria, no Egito, foi organizada por Demétrio de Falero e edificada por ordem de Alexandre, o Grande. Ali foram reunidos 60 mil volumes, manuscritos em pergaminhos (FIG. 5) ou em folhas de papiro (FIG. 6), com textos em grego e em outras línguas. A idéia da biblioteca de Alexandria compreendia uma busca pela reunião do universal, o que constitui uma das primeiras heranças de que são depositárias todas as outras bibliotecas futuras. No entanto, seu grandioso acervo foi destruído em 640 d.C., quando os árabes conquistaram Alexandria.



Fig. 5 – *Pergaminho grego.*



Fig. 6 – *Papiro Egípcio.*

No mundo latino, os romanos construíram numerosas bibliotecas públicas, que se estendiam desde a Espanha até a Grécia, e uma importante herança das bibliotecas desse período é a idéia de constituir um espaço de acúmulo e difusão cultural. Copiando diversas obras da antiguidade, através dos copistas e escribas, provavelmente com o intuito de divulgá-las e difundi-las, deu-se origem a um grande trabalho de reprodução de livros e textos, bem como aos rudimentos da idéia de uma produção editorial. A

¹⁰ Do grego “βιβλιοθηκη” /bibliothekē/. *sf.* ‘biblioteca’. Fonte: CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1986.

produção dos copistas era um processo lento e trabalhoso, tanto para elaborar o original de uma obra como para reproduzi-la, de modo que a tarefa dos escribas e copistas constituía um trabalho árduo, meticuloso, demorado e que envolvia muitos agentes na etapa de produção e reprodução das escrituras, como podemos observar na imagem a seguir (FIG. 7), em que se nos representa o ofício dos escribas na reprodução simultânea de várias cópias de uma escritura ditada pelo personagem central.



Fig. 7 – *O ofício dos escribas e copistas nos primeiros séculos da era cristã.*

Segundo Battles (2003), à medida que o império romano rumava para seu declínio, suas bibliotecas também começavam a definhar e desaparecer. A identidade cultural dos cristãos romanos definira-se pela oposição à arte e à literatura pagãs, ainda que, nas primitivas comunidades monásticas dos primeiros séculos da era cristã, ainda se guardavam e se reproduziam, mesmo que precariamente, textos e obras da

Antigüidade pagã, destinados à instrução de seus monges nas artes da leitura e da escrita.

Durante a Idade Média, na Europa Ocidental sob o domínio político e cultural da Igreja Católica, as bibliotecas ficaram quase que invariavelmente confinadas aos mosteiros, eram as *scriptoria* monásticas de que nos fala Chartier (1999, p.121), cujos acervos mantinham-se bem guardados de eventuais leitores laicos. Na Europa, as bibliotecas medievais constituíam lugares extremamente conservadores, e seus acervos contemplavam apenas um número muito restrito de obras, atendo-se àquelas consideradas “veneráveis” e dignas da cristandade (BATTLES, 2003, p. 65). Algumas das heranças decorrentes do monopólio da igreja sobre as escrituras são a concepção do livro como objeto de culto e a leitura entendida como uma atividade ligada ao sagrado, e que, portanto, deveria permanecer restrita aos membros das ordens religiosas e a seus benfeitores.

Somente a partir do século XIII começaram a surgir as universidades, como a Sorbonne, na França, que passaram a formar seus próprios acervos de manuscritos e códices, cujo acesso era eminentemente destinado aos eruditos e estudantes leigos, atendendo porém, em especial, à necessidade de seus professores.

A biblioteca da Sorbone, em Paris, que passou por um dramático processo de expansão durante o século XII, exemplifica bem a mudança que as universidades trouxeram para o universo das bibliotecas européias. [...] o rápido crescimento no número de códices marcou uma mudança qualitativa e quantitativa na natureza da biblioteca. De fato, em meados do século XIII, os livros da faculdade não estavam nem mesmo reunidos numa biblioteca. Ficavam distribuídos entre os professores, que os utilizavam em suas atividades de ensino. Era só quando um professor viajava que os livros usados por ele ficavam armazenados em arcas acessíveis a todos (BATTLES, 2003, p. 80).

Segundo Battles (2003), durante a Idade Média, “só a estrita necessidade justificava o acesso aos livros e à própria alfabetização” (p. 74) e o humanismo representou uma profunda transformação na economia política da leitura, “criando não apenas uma oferta de novos tipos de livros (a saber, os antigos, agora redescobertos), como também novas maneiras de lê-los” (idem).

Chartier (1999), em suas conversações com Jean Lebrum, apresenta-nos também uma outra herança cultural concernente às bibliotecas, cuja origem provável remonta aos séculos XIII e XIV: a de que as bibliotecas devam ser espaços de culto ao silêncio.

Os primeiros textos que impunham silêncio nas bibliotecas não datam senão dos séculos XIII e XIV. É apenas nesse momento que, entre os leitores, começam a ser numerosos aqueles que podem ler sem murmurar, sem ‘ruminar’, sem ler em voz alta para eles mesmos a fim de compreender o texto. Os regulamentos reconhecem esta nova norma e a impõem àqueles que não teriam ainda interiorizado a prática silenciosa da leitura. Pode-se então supor que antes, nas ‘scriptoria’ monásticas ou nas bibliotecas das primeiras universidades, ouvia-se um rumor, produzido por essas leituras murmuradas, que os latinos chamavam de ‘ruminatio’ (CHARTIER, 1999, p. 121).

Durante o Renascimento, além das bibliotecas particulares e dos acervos das universidades, surgiram grandes bibliotecas organizadas por ordem de governantes do período, como a célebre Biblioteca Vaticana, fundada pelo Papa Nicolau V em Roma¹¹, onde os livros sagrados e religiosos eram criteriosamente separados das obras seculares e profanas.

Em 1444, em Florença, inspirada nas bibliotecas públicas da Roma antiga, a idéia de uma biblioteca pública torna a surgir com a fundação da biblioteca de São Marcos, por Cosimo de Médici, mais tarde reconhecida como a primeira biblioteca

¹¹ Referências históricas e imagens (Figuras 4 a 7) obtidas no artigo *Biblioteca Infante Juvenil: por que montar uma?*, de Rita Foelker, publicado no jornal “O Estado de São Paulo” em 13/04/2002.

pública moderna. Battles (2003) ressalta que, na Florença do séc. XV, o termo “público” referia-se “não à universalidade do acesso, mas ao palco sobre o qual a Igreja, a nobreza e as poderosas famílias mercantis desempenhavam seus papéis e exerciam sua autoridade” (p. 72). Notamos aqui outra herança importante: a associação das bibliotecas às elites religiosas, políticas e econômicas, na conformação de um projeto de “elite cultural”, cujos valores de maior prestígio incluíam a erudição e a cultura livresca (FIG. 8)¹².

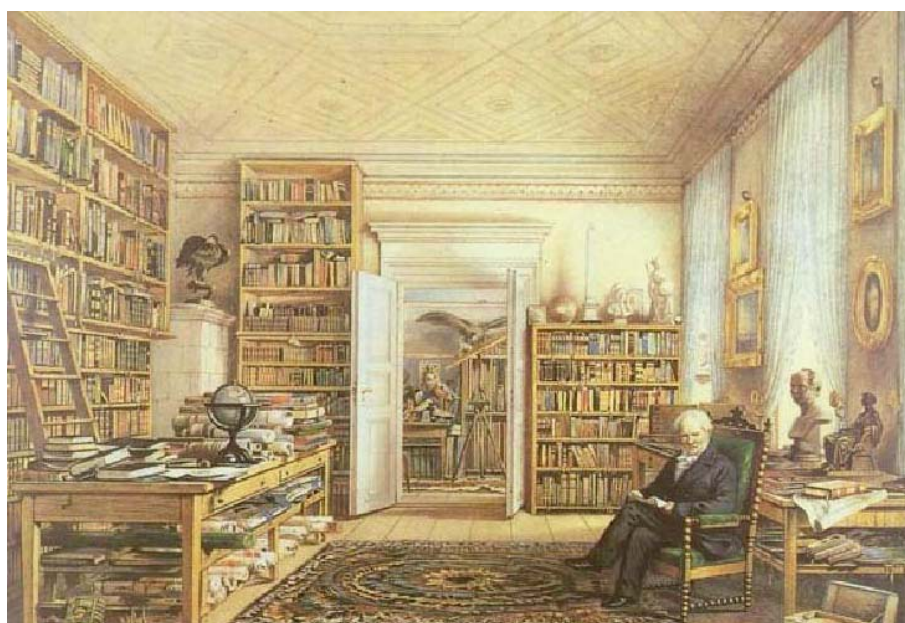


Fig. 8 – *Humboldt em sua biblioteca. A exemplo de Humboldt, muitos intelectuais, ao longo da história, fizeram questão de ser retratados na companhia dos livros.*

Mesmo após o advento da imprensa – método de reprodução de obras aperfeiçoado por Gutemberg no séc. XV, o que provocou um crescimento espantoso dos acervos de muitas bibliotecas – a idéia de uma biblioteca associada quase que exclusivamente às elites perdurava. Battles (2003) ressalta que “as grandes bibliotecas

¹² Fonte da imagem: CHARTIER, Roger. In: *A aventura do livros: do leitor ao navegador*. São Paulo, Ed. Unesp / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

não surgiram em virtude da economia ou da eficácia da página impressa, que mais tarde viriam a temer. Estavam mais ligadas ao apetite que duques, mercadores e papas tinham por esse novo tipo de erudição congênita ao Renascimento” (p. 76).

A posse e o acesso aos livros e escrituras sempre constituíram importante fator de prestígio político-social e de manutenção do poder. Controlá-los, armazená-los e conservá-los tornara-se vital ao projeto de sociedade das elites renascentistas. No século XVI, durante a Contra-Reforma, a preocupação da Igreja Católica em relação ao controle sobre os livros e escrituras ganhou tal proeminência que, sob a recomendação do Santo Ofício, fora produzida uma lista das obras proibidas pela Igreja, as quais deveriam ser queimadas. Tratava-se do *Index Librorum Prohibitorum*¹³, que condenava à fogueira inumeráveis obras da Antigüidade e de outros tempos, por serem consideradas heréticas, pagãs ou anti-cristãs. Nesse período, muitas bibliotecas esforçaram-se em preservar obras inestimáveis de seus acervos da implacável onda de intolerância que assolou o ocidente durante a Inquisição Católica. O terror promovido pelo Santo Ofício era sentido pelos bibliotecários do século XVI, como nos relata Battles (2003):

Obras como as histórias de Zózimo ('o pagão que teve o mau gosto de culpar os cristãos pela queda de Roma', na provocadora descrição de Anthony Grafton) foram escondidas por ele¹⁴, segundo conta um frustrado leitor francês, 'no mais profundo e obscuro recanto da Biblioteca do Vaticano'. Durante a Contra-Reforma, Sirleto descobriria aquilo que os bibliotecários já sabiam há muito tempo: que o melhor lugar para esconder um livro é a biblioteca” (BATTLES, 2003, p. 84).

¹³ “Índice de Livros Proibidos”, produzido sob o patrocínio da Igreja Católica do séc. XVI, cujo objetivo era o de deflagrar uma caçada à cultura pagã e promover uma “limpeza” nos acervos das bibliotecas do mundo cristão.

¹⁴ Battles refere-se aqui ao bibliotecário Girolamo Sirleto, que trabalhou na biblioteca do Vaticano no séc. XVI, durante a Contra-Reforma da Igreja Católica.

Talvez dessa atmosfera de terror e excessivo controle imposta às bibliotecas e a seus bibliotecários pelo Santo Ofício decorra uma importante herança cultural, da qual ainda somos depositários: a do entendimento da biblioteca enquanto um espaço de preservação de livros e obras, o que, em certa medida, impõe limites à disposição e à circulação de seus acervos entre leitores.

Nos séculos XVII e XVIII, com o crescimento do número de obras e com o surgimento de grandes bibliotecas universais, como a biblioteca da universidade de Harvard na América, os grandes desafios eram a organização, a preservação e a conservação de seus acervos, muitas vezes oriundos da generosidade de seus doadores, que não se furtavam a fiscalizar o destinamento e a manutenção de suas valiosas doações, como podemos observar no texto de uma carta que um dos principais doadores da biblioteca de Harvard, um londrino de nome Thomas Hollis, escreveu em 1725 à universidade:

Nós, por aqui, achamos que sua biblioteca vem sendo mal administrada. [...] Faltam cadeiras para sentar e ler, e correntes para proteger os livros preciosos. [...] Vocês permitem que seus livros sejam levados à vontade para casa, e muitos são perdidos; seus estudantes pueris carregam os livros para os quartos, recortando ilustrações e mapas para adornar as paredes. Isso não é bom. Se precisam de uma sala para livros modernos, é fácil remover os menos úteis para um lugar mais afastado, mas não vendam nenhum. Eles são sagrados (HOLLIS apud BATTLES, 2003, pp. 89-90).

Conforme a produção em massa de livros se expandia, as bibliotecas da Europa e da América do século XIX perceberam seus acervos multiplicados astronomicamente. Muitas delas acumulavam então centenas de milhares de livros, como era o caso da Biblioteca do Museu Britânico, em Londres. Em meio ao turbilhão de novos volumes, os leitores que a freqüentavam em busca de um texto específico, sentiam-se agora

confusos e “perdidos”, uma vez que os catálogos ultrapassados e pouco criteriosos quanto à organização dos acervos, dificultavam-lhes o acesso às obras. Urgia, pois, o aperfeiçoamento das técnicas de catalogação dos acervos, bem como um projeto mais sofisticado em relação ao funcionamento e aos objetivos das bibliotecas públicas. Por essa razão, começaram a proliferar discussões acerca do *como* e do *para que* produzir catálogos e conceber projetos mais arrojados nas bibliotecas. Um dos que pugnaram nesse sentido foi Antônio Panizzi, bibliotecário responsável pela Biblioteca do Museu Britânico em meados do século XIX, que em 1836 redigiu um relatório aos curadores do museu sobre a importância de elaborar um catálogo que atendesse às novas demandas. Em seu relatório, Panizzi afirma:

O primeiro e principal objetivo de um catálogo é facilitar o acesso às obras que fazem parte da coleção [...] Eu quero que o estudante pobre tenha os mesmos recursos que o homem mais rico deste reino para satisfazer sua vontade de aprender, desenvolver atividades racionais, consultar autoridades nos diversos assuntos e aprofundar-se nas investigações mais intrincadas. Acho que o governo tem a obrigação de dar a esse estudante a assistência mais generosa e despendida possível (PANIZZI, apud BATTLES, 2003, p. 133).

Para Battles (2003), Panizzi via seu catálogo não como uma mera listagem, ou como apenas um guia para o conhecimento; tratava-se de uma ferramenta política de transformação social através de uma nova forma de se conceber as relações entre leitores e livros nas bibliotecas. Panizzi pretendia, com o novo sistema, transformar a biblioteca num espaço mais democrático, tornando seus mecanismos mais transparentes aos consulentes, conferindo a estes uma maior autonomia, e ampliando o universo de leitores que a poderiam frequentar. Com o sistema concebido por Panizzi, portanto, mais do que produzir um novo tipo de catálogo, a idéia era a de produzir um novo tipo de leitor; “mais independente, mais consciente do sistema operante das bibliotecas”

(BATTLES, 2003, p. 135). Graças a iniciativas de bibliotecários do século XIX como Panizzi, uma nova idéia é deixada às gerações posteriores como um importante legado, talvez um pouco negligenciado nos dias atuais: a idéia de que a biblioteca tem uma função social e um compromisso com a formação de seus leitores.

A biblioteca do século XIX é fruto dessas múltiplas heranças que se acumularam desde Alexandria. Nos cem anos compreendidos entre 1800 e 1900, o mundo passou por profundas transformações tanto no campo da produção, cujo maior exemplo é a revolução industrial, quanto na ciência e na cultura, ambos marcados por avanços, descobertas e revoluções sem precedentes na história da humanidade. É no espírito desse século que surge a primeira grande biblioteca brasileira. Estimulada pela chegada da família real ao Brasil em 1808 e incentivada por D. João VI em 1814, com um numeroso acervo de cerca de 60.000 volumes trazidos pela Corte de além-mar, a Biblioteca Real, no Rio de Janeiro, ou Biblioteca Nacional (FIG. 9), como a conhecemos atualmente, é um exemplar monumental desses “templos do saber”.



Fig. 9 – *Fachada do prédio da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro.*

Segundo Lajolo e Zilberman (1999), a abertura da Biblioteca Nacional ao público, ainda que constituísse um fato bastante significativo à população da capital imperial brasileira, provocava muitas inquietações em seus consulentes mais criteriosos, cujos comentários apontavam ora para a pouca atualidade das obras disponíveis na biblioteca, ora para a pouca frequência de leitores (pp. 176-177), o que se atribuía a um desinteresse generalizado pela leitura num país de “não-leitores”.

A Biblioteca, como se diz, de setenta mil volumes, presente que o rei trouxe consigo de Portugal para a capital do Brasil, está colocada no edifício dos Terceiros da Ordem do Carmo. Os assuntos de história e jurisprudência são os mais fartamente representados. [...] A entrada na Biblioteca é facultada ao público durante grande parte do dia; entretanto, aqui é tão pouco sentida a importância das ocupações literárias, que as salas permanecem, por assim dizer, vazias¹⁵” (SPIX e MARTIUS apud LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 177).

Outros comentários, além de referirem-se ao numeroso acervo, à importância da biblioteca à cultura da cidade e ao pequeno número de frequentadores, assinalam também a presença dos leitores negros, além de apontarem algumas das práticas de leitura estimuladas no interior da Biblioteca Nacional, como, por exemplo, o empréstimo de materiais para tomar notas sobre o que liam.

A Biblioteca Nacional contém quase 80.000 volumes, e ocupa um edifício primitivamente de propriedade dos Carmelitas. [...] A Biblioteca honra a cidade. Cada pessoa decentemente vestida, branca ou preta, tem acesso livre à consulta e se quiser fazer extratos, ser-lhe-ão fornecidos penas, tinta e papel. Raramente encontrei ali mais de meia dúzia de consulentes, sendo a maioria jovens de cor – um fato corroborativo do que várias vezes já se disse sobre o caráter ambicioso desta parte da população¹⁶” (EWBANK apud LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p. 180).

¹⁵ Spix, Johann Baptist von & Martius, Carl F. Philip von, op. cit., p. 54.

¹⁶ Ewbank, Thomas. *A vida no Brasil*; ou Diário de uma visita à terra do cacauero e das palmeiras, com um apêndice contendo ilustrações das artes sul-americanas antigas. Trad. De Jamil Almansur Haddad. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1976, p. 332.

A partir da segunda metade do século XIX, começam a surgir por todo o Brasil diversas bibliotecas, gabinetes e sociedades de leitura, a maioria desses espaços constituídos através de doações de comerciantes e “senhoras” de famílias da elite brasileira.

É importante mencionarmos que, no Brasil colonial, não havia bibliotecas públicas de qualquer espécie. Os livros trazidos pelos jesuítas ficavam restritos aos conventos para o uso exclusivo dos sacerdotes da Igreja. Durante esse período, a instrução e a formação intelectual encontravam-se sob a direção dos jesuítas de São Vicente e Salvador que fundaram aqui os primeiros colégios brasileiros, nos quais surgiram o que podemos chamar de esboços das primeiras “bibliotecas escolares”.

De acordo com NOGUEIRA (1986), quando os jesuítas estabeleceram-se em terras brasileiras, uma de suas primeiras preocupações fora solicitar a Portugal que lhes enviasse documentos e obras religiosas com a finalidade de montarem os acervos das bibliotecas dos colégios que aqui fundaram. (pp. 147-150). Segundo MILANESI (1986) “os jesuítas, como não podia deixar de ser, organizaram as primeiras bibliotecas no Brasil, nascidas nos lugares onde eles assestavam suas armas para a conversão do gentio” (p. 65).

Nas bibliotecas dos colégios fundados pelos jesuítas, o acervo voltava-se à catequese e ao aperfeiçoamento espiritual dos sacerdotes. De acordo com Milanesi (1986), as obras que compunham os acervos dos colégios jesuítas eram essencialmente litúrgicas, de cunho religioso, de acordo com a “visão de mundo” e com a ideologia cristã pretendidas pela Companhia de Jesus “sob o respaldo do colonizador” (p. 65).

Milanesi (1986) afirma que “os livros e bibliotecas eram instrumentos que os incansáveis jesuítas usavam para reproduzir a sua verdade de salvação eterna e de exploração terrena” (p. 66). Semelhante ao que ocorria nos mosteiros da Europa

medieval, o acesso ao acervo das bibliotecas dos colégios jesuítas era por vezes dificultado, chegando-se à proibição da consulta de obras “não recomendadas” mesmo entre os religiosos.

Transformações mais significativas no âmbito educacional só ocorreram anos após a expulsão dos jesuítas, quando o Brasil, tornando-se uma nação independente de Portugal, começou a ampliar, ainda de forma muito modesta e deficitária, a educação à população brasileira. Ao outorgar a Constituição em 1823, D. Pedro I estendeu a instrução primária gratuita a “todos” os cidadãos brasileiros e, a partir de 1827, foram criadas as primeiras escolas primárias no país. Como resultado disso, inicia-se no Brasil, em meados do século XIX, a discussão sobre a necessidade de bibliotecas apropriadas às escolas.

As bibliotecas escolares, tal como as concebemos hoje, começaram a surgir efetivamente com a criação das escolas normais e, posteriormente, dos ginásios estaduais, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Cabe salientar que, inicialmente, tais bibliotecas visavam o atendimento aos estudantes e professores das escolas normais, vindo mais tarde a serem implantadas, sobretudo nos ginásios, as bibliotecas destinadas às crianças, chamadas então de “bibliotecas infantis”. Uma dessas primeiras bibliotecas escolares brasileiras foi a biblioteca da Escola Estadual Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, inaugurada em 1925 por iniciativa de Carlos Alberto Gomes Cardim, então diretor da Escola Normal, e reinaugurada em 1936, ligada aos princípios da Escola Nova, quando passou a ser chefiada por Iracema Silveira, que ficou no cargo de bibliotecária-chefe até a aposentaria em 1966. De sua inauguração em 1925 até 1936, a biblioteca havia sido administrada por professores da Escola Estadual Caetano de Campos, dentre eles

Lenyra Fraccarolli, que organizou a primeira Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo.

Criada para uso dos alunos do curso primário, a Biblioteca Infantil Caetano de Campos era motivo de orgulho aos seus organizadores (FIG. 10) e dispunha de um acervo voltado às necessidades dos alunos do curso primário, bem como de um mobiliário especialmente construído para atender ao público infanto-juvenil, permitindo que os livros estivessem sempre ao alcance de seus consulentes.

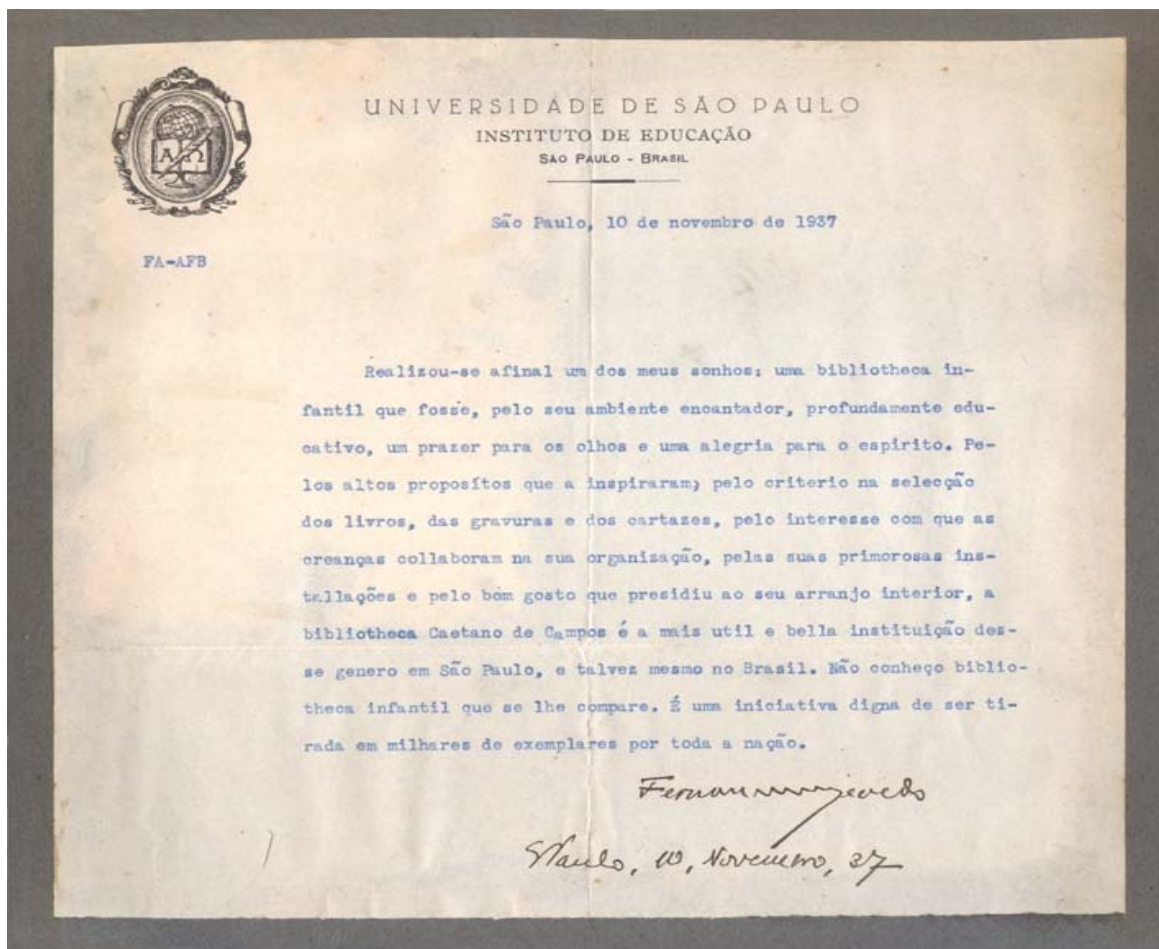


Fig. 10 – Ata de inauguração da Biblioteca Escolar Caetano de Campos em São Paulo¹⁷

Segundo Lajolo e Zilberman (1999), a multiplicação de bibliotecas e iniciativas em torno da leitura e do livro sinaliza um conjunto de esforços relevantes ao aprimoramento do “aparelho de leitura” num Brasil que se tornava um país republicano (p.182). Entretanto, como a própria autora afirma, tais esforços eram ainda insuficientes “para construir um país, que, conforme Monteiro Lobato, diante da Biblioteca do Congresso, nos Estados Unidos, se faz de *homens e livros*” (p. 182).

A célebre frase de Lobato encerra um componente ideológico bastante característico do entendimento das relações entre homens e livros na conformação de

¹⁷ Fonte da imagem: Acervo iconográfico da Escola Estadual Caetano de Campos, disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/exp_a.php?t=003e> (acesso em 08/07/2006).

um projeto nacional que precisa ser planejado e conduzido estrategicamente pelas instâncias de poder que controlam a nação. Exemplos dessa ideologia, levados ao extremo ao longo dos regimes nazi-facistas europeus no século XX, produziram comportamentos totalitários e xenofóbicos em relação a ambos: homens e livros.

Entre 1933 e 1945, na Alemanha nazista, estima-se que cerca de cem milhões de livros e seis milhões de seres humanos foram consumidos nas chamas do holocausto (BATTLES, 2003, p.167), em nome de um projeto nacional que, para se consumir, não poderia admitir na nação *certos* livros e *certos* seres humanos. Homens e livros, portanto, que não fossem considerados “convenientes” aos ideais nacionalistas da Alemanha de Hitler, eram sistematicamente eliminados. Segundo Battles (2003), o controle e a censura em relação aos livros, bem como a destruição de inúmeras bibliotecas ao longo do século XX, provocaram uma transformação bastante significativa das relações entre homens e livros no mundo contemporâneo.

Se o século XIX caracterizou-se pela construção de bibliotecas, o século XX ficou marcado por sua destruição. Naturalmente, a queima de livros não é uma invenção recente. Ela espregueia a história das bibliotecas de Alexandria e Tenochtitlán, da Capadócia à Catalunha, da dinastia chinesa de Qin à dissolução dos mosteiros na Inglaterra. Mas foi no século XX que novas maneiras de destruir livros e instrumentalizar essa destruição foram testadas e aperfeiçoadas. Não é exagero dizer que a súbita desencarnação dos livros, com os textos sendo absorvidos primeiro na granulação escurecida dos microfílm e, finalmente, no espaço etéreo dos pixels da Internet, teve início com um brutal retorno da violência contra os livros na Primeira e na Segunda Guerra Mundial. A observação de Heinrich Heine – ‘onde se queimam livros, acaba-se queimando pessoas’ – é freqüentemente invocada quando se trata de biblioclastias contemporâneas, como as queimas de livros promovidas pelos nazistas em maio de 1933. No entanto, Heine era um homem do século XIX escrevendo [...] a respeito das queimas de livros em Portugal e na Espanha do século XV. No século que passou, porém, com suas ideologias e guerras totais, ficou claro que queimar uma biblioteca não é a única maneira de destruí-la” (BATTLES, 2003, pp. 157-158).

Fica claro que, para Battles (2003), a herança que o século XX deixou à posteridade com a trágica experiência da destruição de livros e bibliotecas no decorrer das duas Guerras Mundiais que assolaram a Europa e aterrorizaram o mundo, traduz-se nas tendências do século XXI pela digitalização dos livros e pela constituição de acervos de bibliotecas virtuais, o que, segundo o autor, pode caracterizar o prenúncio de uma futura extinção desses espaços físicos, portanto concretos e reais, de encontros entre leitores e livros, que são as bibliotecas tradicionais.

Preocupação semelhante encontramos em Chartier (1999), que apesar de demonstrar um certo entusiasmo em relação às novas possibilidades de leitura, a novos modelos de biblioteca e a novos tipos de relações entre os seres humanos e a cultura escrita, proporcionados pelo advento do texto eletrônico (p. 117), revela certas reservas quanto a algumas implicações decorrentes da evolução dessas novas modalidades de se relacionarem leitores e textos num ambiente virtual.

A partir do momento em que se transforma uma revista, um periódico, um livro em um texto eletrônico acessível em uma tela, propagado pela rede, parece que se pode dispensar a conservação do objeto original, já que o texto, de qualquer modo subsiste.

Os historiadores do livro (como eu) estão, no entanto, muito preocupados com essa evolução. Com efeito, a forma do objeto escrito dirige sempre o sentido que os leitores podem dar àquilo que lêem. Ler um artigo em um banco de dados eletrônico, sem saber nada da revista na qual foi publicado, nem dos artigos que o acompanham, e ler o 'mesmo' artigo no número da revista na qual apareceu, não é a mesma experiência. O sentido que o leitor constrói, no segundo caso, depende de elementos que não estão presentes no próprio artigo, mas que dependem do conjunto de textos reunidos no mesmo número do projeto intelectual e editorial da revista e do jornal. Às vezes, a proliferação do universo textual acabou por levar ao gesto da destruição, quando deveria ser considerada a exigência da conservação (CHARTIER, 1999, pp. 127-128).

As bibliotecas, em suma, sintetizam essas muitas vertentes herdadas ao longo dos séculos, de modo que as imagens que as representam hoje incorporam traços muitas

vezes indiscretos dessa herança cultural milenar que faz da biblioteca um espaço plural, em que se confluem diferentes modelos arquitetônicos e funcionais; diversas formas de organização, disposição e circulação de acervos; variadas condutas e posturas de bibliotecários e consulentes; múltiplas práticas de leitura e infinitas possibilidades de relacionamento entre leitores e livros.

Que são as bibliotecas afinal? Espaços que buscam reunir o universal? Espaços de acúmulo e difusão cultural? “Templos do saber” que têm no livro um objeto de culto e na leitura uma atividade sagrada? Espaço de murmúrio de leitores inquietos? Espaços em que se cultivam o silêncio e a ordem? Espaços de leitura solitária e compenetrada? Espaços de pesquisa, estudo e convívio para sábios, cultos, eruditos e intelectuais da elite cultural? Espaços organizados e assépticos de preservação de livros e textos? Espaços políticos de transformação social? Espaços vigiados, controlados, censurados? Espaços em extinção face às novas tecnologias digitais? Espaços de fuga e narcose para leitores compulsivos e desesperados? Espaços abandonados de livros encobertos de poeira e semi-destruídos pelas traças? Espaços mágicos (FIG. 11) e misteriosos para crianças¹⁸? Espaços de construção das relações entre leitores e livros? Talvez as bibliotecas sejam, a um só tempo, todos esses espaços e a possibilidade de muitos outros.

¹⁸ A figura 10 foi retirada de uma cena do filme “Harry Potter e a Pedra Filosofal”.



Fig. 11 – *Harry Potter entra pela primeira vez na fascinante biblioteca da escola de magia “Hogwarts”.*

Mesmo com todas as suas contradições, distorções e disfunções, o encanto inexplicável que as bibliotecas exercem sobre os seres humanos perdura, e não há quem, entrando numa grande biblioteca pela primeira vez, não sinta nas entranhas a fascinante agonia que reside entre o desejo mágico e a impossibilidade concreta de ler o universal.

3.2. A DISCRETA REFEIÇÃO DAS TRAÇAS

As traças não sabem, mas o fácil e abundante alimento que elas encontram diariamente nas bibliotecas escolares tem um intrincado itinerário. O vasto *menu* de

obras didáticas, para-didáticas e literárias, caprichosamente temperado pela poeira envelhecida nas estantes das *genizah*¹⁹ escolares engordam não somente as glotonas e traiçoeiras traças das bibliotecas, mas também, e sobretudo, os bolsos insaciáveis das grandes editoras.

Os programas governamentais de valorização do livro e da leitura, invariavelmente associados a questões político-eleitorais e fortemente influenciados pelos interesses dos grandes grupos editoriais brasileiros (alguns deles de capital estrangeiro), parecem muito mais demonstrar uma preocupação com aspectos quantitativos – e, portanto, mensuráveis e traduzíveis em números e dados estatísticos, cujo objetivo maior e mais oportuno é o de ter o que apresentar à sociedade nas campanhas eleitorais e nas propagandas dos governos – do que com aspectos qualitativos em relação à leitura e à construção das relações entre leitores e livros nas bibliotecas e escolas públicas brasileiras.

Programas como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e o PNLEM (Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio) movimentam o mercado de livros didáticos das grandes editoras nacionais, cujo maior cliente é o MEC (Ministério da Educação), maior comprador de livros da América Latina. No ano de 2005, segundo informações obtidas no *site* oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁰, estas cinco editoras abocanharam quase 80% dos recursos do

¹⁹ O termo hebraico *genizah* significa “receptáculo” (BATTLES, 2003). Na tradição judaica, designa um tipo de sepultura para livros, geralmente localizada no interior das sinagogas, para onde são levados os textos de todo o tipo quando estes já não mais servem aos leitores. Uma vez considerados não mais úteis aos leitores, livros e textos os mais diversos são guardados como cadáveres para se decomporem lentamente na *genizah*. Segundo Battles (2003) a *genizah* é uma espécie de biblioteca cujo acesso é vedado aos leitores para que os livros não mais sejam profanados (pp. 191-194). O estudioso rabínico Solomon Schechter descreve uma *genizah* visitada por ele no Cairo em 1896 como “*um verdadeiro campo de batalha no qual, em vez de combatentes, encontramos livros [...] Alguns beligerantes pereceram definitivamente e foram reduzidos a pó nessa terrível luta pelo espaço, enquanto outros, como se tivessem sido surpreendidos por uma violenta compressão, encontram-se espremidos em grandes nacos sem forma definida*” (SCHECHTER *apud* BATTLES, 2003, p. 192).

²⁰ Fonte: *sítio da web* – página oficial do FNDE – disponível em:
< <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp> > (acesso em 08/052006)

FNDE destinados ao PNLD. Segundo Lindoso (2004), somente durante os oito anos em que Fernando Henrique Cardoso esteve à frente da presidência do Brasil, o MEC adquiriu cerca de um bilhão de livros, fundamentalmente didáticos, destinados ao ensino fundamental (p. 141). Lindoso (2004) ressalta que “a produção de livros didático foi, desde o início do século, o grande motor para a consolidação de grandes empresas editoriais. Estas se beneficiaram diretamente dos investimentos do país na educação, com o aumento da rede física de escolas e do número de estudantes” (p. 92).

A concepção das políticas educacionais e culturais das duas principais instituições federais responsáveis pela educação e pela cultura no Brasil parecem desencontradas e descompassadas já há muito tempo. A desarticulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura no Brasil, além de ser histórica, produz complexos entraves à conformação de uma política do livro, da leitura e da biblioteca que possa dar conta das demandas e dos desafios nacionais relativos à educação e à formação de leitores nas escolas públicas do país.

Vinculando os programas de aquisição de livros às metas das políticas educacionais do governo federal, cuja proposta central compreendia a universalização do ensino fundamental, a melhoria geral da qualidade de ensino e a formação continuada dos docentes da escola pública, o Ministério da Educação seguiu por um caminho diverso do trilhado pelo Ministério da Cultura, que estabeleceu outras metas. O Ministério da Cultura (MinC) atuou de forma autônoma, porém, fragmentária, desencontrada e inoperante no campo das políticas culturais de fomento ao livro e à leitura (LINDOSO, 2004, p. 140). Segundo Lindoso (2004), os dois ministérios nunca tiveram uma coordenação articulada capaz de sustentar uma atuação política conjunta e efetiva em relação ao livro e à leitura, o que se reflete na fragilidade dos programas e

projetos governamentais em torno do livro, da biblioteca e da leitura colocados em prática nas últimas duas décadas.

Talvez uma das primeiras tentativas de ação coordenada dos Ministérios da Educação e da Cultura, iniciada em 2006, seja o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) que, por ser muito recente, ainda se encontra em fase de consolidação. Para o plano que compreende o seu primeiro triênio de existência, o PNLL adotou a expressão “Vivaleitura”, que foi o nome fantasia escolhido para batizar o Ano Ibero-americano da Leitura, comemorado em 2005 no Brasil e em outros 20 países da Europa e das Américas.

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no País, empreendidas pelo Estado (em âmbito federal, estadual e municipal), setor privado e terceiro setor. Primeiro na história do Brasil, ele surgiu como consequência direta da forte mobilização que se verificou em 2005 por ocasião das comemorações no Brasil do Ano Ibero-americano da Leitura, o Vivaleitura. Sua primeira edição, que compreende o triênio 2006/2008, já nasce com duas centenas de ações – e outras serão incorporadas, à medida que forem viabilizadas e cadastradas, ao Plano. O PNLL é, assim, uma política de Estado que tem por finalidade assegurar o acesso ao livro e à leitura a todos os brasileiros e formar uma sociedade de cidadãos leitores ²¹.

Um dos pontos fundamentais do PNLL é o fortalecimento econômico do setor livreiro, através de linhas de financiamento como o “BNDES Pró-livro” e programas de incentivo fiscal como o “Imposto Zero” que implica a desoneração da cadeia produtiva do livro, conforme anunciado conjuntamente pelo secretário de Política Cultural do Ministério da Cultura, e pelo coordenador do Plano Nacional do Livro e da Leitura, em 12 de março de 2006, durante o “Fórum PNLL Vivaleitura”.

²¹ Fonte: sítio da web – página oficial do PNLL – disponível em: < <http://www.pnll.gov.br/> > (acesso em 08/052006).

O Fórum PNLL Vivaleitura 2006/2008 foi oficialmente aberto neste domingo, 12 de março, quando também se encerrou oficialmente o Ano Ibero-americano da Leitura [...] Entre os presentes, estavam Galeno Amorim, coordenador do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL); Sérgio de Sá Leitão, secretário de Política Cultural do Ministério da Cultura, representando o ministro Gilberto Gil; Ronaldo Teixeira, secretário-executivo adjunto do Ministério da Educação, representando o ministro Fernando Haddad; Alfredo Weiszflog, coordenador do Comitê Executivo do Vivaleitura; Oswaldo Siciliano, presidente da Câmara Brasileira do Livro; Daniel González, diretor da Organização dos Estados Americanos (OEI); Luis Fernando Sarmiento, secretário técnico do Cerlac; e Âmbar de Barros, representante da Unesco. Sá Leitão afirmou que para o Ministério da Cultura há quatro pontos fundamentais no PNLL: o fortalecimento econômico do setor livreiro, o apoio decisivo ao campo da criação, a ampliação e inclusão de pessoas ao universo da leitura e a democratização do acesso. Já Teixeira salientou a importância dos ministérios da Cultura e da Educação estarem juntos no Plano, pois a meta de dobrar o índice nacional de leitura só será atingida com a união de governo e sociedade. [...] Em relação ao balanço do Vivaleitura, Amorim citou os programas Imposto Zero (desoneração da cadeia produtiva do livro) e o BNDES Pró-livro, a formação da Câmara Setorial do Livro e Leitura, a formatação das Linhas de Ação para a Política Nacional do Livro e o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) 2006/2008²².

Pelo teor das propostas do PNLL apresentadas no “Fórum Vivaleitura” para o triênio 2006/2008, mais uma vez, podemos observar que, subjacentes a uma pretensa política de valorização do livro e da leitura, encontram-se os interesses econômicos dos grandes grupos editoriais, cujos maiores clientes são o governo federal e os governos estaduais, através dos programas governamentais de aquisição de livros.

Os dois grandes programas de aquisição de livros do governo federal são o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ambos coordenados politicamente pelo Ministério da Educação (MEC) e mantidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PNLD (bem como seu filho mais novo, o PNLEM) concentra seus recursos na compra de

²² Fonte: sítio da web – página oficial do PNLL – disponível em: < <http://www.pnll.gov.br/> > (acesso em 08/05/2006)

livros didáticos, enquanto o PNBE investe majoritariamente na aquisição de coleções para-didáticas e de livros literários, cujos destinos são as bibliotecas escolares.

Embora coordenados pelo mesmo ministério (o MEC), o PNLD e o PNBE apresentam características bastante diferentes, sobretudo no que diz respeito à escolha dos livros a serem comprados pelo governo e distribuídos às escolas. O PNLD permite a participação dos professores na escolha e na quantidade dos livros a serem adquiridos, segundo o número de alunos matriculados na escola. É importante considerarmos que o PNLD é um programa que já tem mais de vinte anos de existência e que constitui, em parte, uma continuidade das políticas públicas em torno da leitura e do livro idealizadas no início da terceira década do século XX.

Desde 1929, quando o governo brasileiro criou um órgão específico para legislar sobre a política do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), a ação federal nessa área vem se aperfeiçoando, com a finalidade de prover as escolas das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal com obras didáticas e para-didáticas e dicionários de qualidade. Atualmente, essa política está consubstanciada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). O PNLD distribui gratuitamente obras didáticas para todos os alunos das oito séries da rede pública de ensino fundamental. A partir de 2003, as escolas de educação especial públicas e as instituições privadas definidas pelo censo escolar como comunitárias e filantrópicas foram incluídas no programa. A definição do quantitativo de exemplares a ser adquirido é feita pelas próprias escolas, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação. Os dados disponibilizados pelo censo escolar feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) servem de parâmetro para todas as ações do FNDE, inclusive para o livro didático. Os resultados do processo de escolha são publicados no Diário Oficial da União, para conhecimento dos estados e municípios. Em caso de desconformidade, os estados e municípios podem solicitar alterações, desde que devidamente comprovada a ocorrência de erro. O PNLD é mantido pelo FNDE com recursos financeiros do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação²³.

²³ Fonte: sítio da web – página oficial do Ministério da Educação (MEC).disponível em : http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html (acesso em: 08/05/2006).

Segundo Lindoso (2004), a decisão de se permitir a participação das escolas e dos professores na escolha dos livros didáticos a serem adquiridos através do PNLD diminuiu, consideravelmente, o número de denúncias de corrupção e de reclamações dos docentes em relação à qualidade dos livros comprados pelo governo, que abundavam nos períodos anteriores, em que os livros eram escolhidos por uma comissão de funcionários federais e estaduais composta para esse fim (p. 143). Todavia, mesmo hoje ainda há muitos casos em que os livros que chegam às escolas não coincidem com aqueles escolhidos pelos professores, o que acarreta, por vezes, a subutilização, ou até a não-utilização destes, que acabam entulhados nas bibliotecas escolares.

Via de regra, os livros didáticos comprados pelo governo para o PNLD com recursos do FNDE são enviados às escolas pelo Correio, por volta do mês de outubro, e chegam em pacotes cada um deles contendo uma carta do MEC com as instruções para a distribuição e utilização dos livros. Além disso, cada escola recebe, antes da chegada dos livros, uma carta oficial, que a cada ano recebe o nome de uma cor – em 2006 foi a “Carta Amarela” –, discriminando os títulos e as quantidades de cada título que a escola receberá, para efeitos de conferência dos itens recebidos. Tanto na Carta Oficial endereçada às escolas, quanto na carta-circular que acompanha os livros, há recomendações para que os livros recebidos fiquem guardados “em local apropriado” até o início do próximo ano letivo, quando então deverão ser distribuídos aos alunos. A Resolução nº 20, de 24 de maio de 2005, determina que os livros didáticos devem durar, no mínimo, três anos. Para tanto, o PNLD recomenda que as escolas façam um trabalho de conscientização junto a alunos, pais e professores acerca da importância da conservação e devolução dos livros ao final do ano letivo. As diretrizes do PNLD

obrigam as escolas a darem baixa dos livros no SISCORT (Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica), na página oficial do FNDE²⁴, através da Internet, mediante uma senha de uso exclusivo das escolas, e a informar as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, ou ainda outras escolas, sobre eventuais livros que não estejam sendo utilizados, para assim possibilitar o remanejamento dos mesmos. Todavia, nenhum outro tipo de controle ou apoio é oferecido às escolas e, em muitos casos, os livros não utilizados permanecem nos mesmos pacotes em que chegaram, abarrotando as prateleiras e corredores das bibliotecas ou outros espaços escolares. Em outras situações, por temores às vezes justificáveis, a escola orienta os professores que não deixem os alunos levarem os livros para casa, uma vez que podem perdê-los ou estragá-los antes do prazo determinado na já mencionada Resolução nº 20, o que poderia deixar as escolas em maus lençóis no caso de uma eventual “blitz” das instâncias responsáveis por fiscalizar o cumprimento das resoluções do FNDE dispostas na Carta Oficial. A alternativa encontrada por alguns professores é acondicionar os livros em caixas e levá-los a cada aula para a classe e, ao término, recolhê-los e conduzi-los novamente ao “local apropriado”, impedindo assim que os alunos façam consultas, exercícios ou estudos fora da escola utilizando esses materiais. Devido à “prática da maquiagem” de dados, descrita no capítulo anterior, esta realidade não aparece nas estatísticas governamentais. Porém, excertos a seguir, retirados dos relatos de três professores sujeitos desta pesquisa, encontramos exemplos dessas situações vivenciadas no interior das escolas.

“No começo eu costumava entregar os livros aos alunos, mas muitos não devolviam, ou estragavam e devolviam faltando a capa, cheio de rabiscos [...] A coordenadora

²⁴ Fonte: sítio da web – página oficial do FNDE/SISCORT – disponível em:

ficava me cobrando, me pressionando para não deixar que os alunos estragassem os livros. Então eu resolvi não entregar mais”. (Professor “9”).

“Se os alunos não devolvessem os livros direitinho no final do ano, a culpa era minha [...] Como eles não sabem cuidar nem do que é deles, eu preferi fazer uma caixa com eles (os livros) e deixar sempre na escola. Quando precisava usar os livros, eu levava a caixa para a sala de aula e depois guardava de novo na biblioteca [...] Mas a caixa era tão pesada, que aos poucos eu fui deixando de levar, até que paramos de usar de vez”. (Professor “212”).

“Cansei de ver livros de geografia rasgados e jogados pela escola [...] Tinha aluno que arrancava as páginas do livro pra fazer bolinha de papel para jogar nos outros [...] os alunos esqueciam na sala, não colocavam nome, não traziam quando eu pedia [...] eu tentei usar, mas não deu certo”. (Professor “101”).

O medo de que os livros se estragassem, de que não durassem os três anos previstos nas diretrizes do PNLD e a pressão exercida sobre os professores pela coordenação e pela direção da escola em relação à conservação dos livros que aparecem nos depoimentos desses professores, evidenciam algumas das muitas fragilidades do esquema de distribuição de livros didáticos pretendido pelo MEC. Outros três depoimentos apontam ainda para o que acontece com os livros que a escola, por uma razão ou por outra, decide não distribuir aos alunos.

“Os livros que nós pedimos não vieram [...] mandaram outros livros muito ruins no lugar dos que a gente tinha pedido. O resultado é que ninguém quis usar e ficou tudo lá do jeito que chegaram”. (Professor “29”).

“Não adianta distribuir os dicionários que vieram, porque eles (os alunos) vão destruir tudo e depois ninguém pode mais usar. É melhor deixar guardado na biblioteca até eles aprenderem a dar valor nas coisas”. (Professor “254”).

“Até hoje nunca visitaram a nossa escola para conferir o que acontece com os livros que a gente recebeu, mas a nossa coordenadora morre de medo que eles apareçam de repente”. (Professor “9”).

Livros diferentes dos escolhidos pelos professores, subestimação dos alunos, fiscalização e suporte inexistentes, medo de que “eles” apareçam para fiscalizar o destino dos livros que chegam às escolas, tudo isso são reflexos da insegurança e da insatisfação dos professores em relação ao PNLD e apontam para sérias fragilidades do programa. No entanto, uma vez que não podem ser publicamente manifestadas, são cuidadosamente “maquiadas” pelas escolas.

Segundo dados oficiais de pesquisa elaborada pela Coordenação de Produção e Distribuição do FNDE²⁵ relativa ao PNLD 2005, 100% dos professores da rede estadual consideraram “BOM” (conceito máximo atribuído na pesquisa para o quesito “grau de satisfação em relação ao PNLD”) o andamento do Programa Nacional do Livro Didático em 2005. Por outro lado, segundo a mesma pesquisa, 73% das escolas da rede estadual

registraram no SISCORT reclamações sobre a não entrega dos livros solicitados através do PNLD. Se houve um índice tão elevado de reclamações sinalizando o desrespeito às escolhas dos livros efetuadas pelos professores, como é possível que todos os professores (100%) da rede estadual estejam maximamente satisfeitos com o PNLD? Tais dados, a nosso ver, são evidentemente contraditórios.

O outro grande programa de aquisição de livros é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Por razões não divulgadas pelo governo, o PNBE, por sua vez, não permite a participação dos professores no processo de escolha dos livros que compõem os acervos destinados às bibliotecas escolares, tampouco inclui em seu projeto a designação de bibliotecários para as bibliotecas escolares, nem oferece às escolas subsídios para a organização e catalogação dos acervos, ou para a circulação dos livros entre os estudantes. O PNBE não trata, portanto, de dar fomento à implantação e manutenção das bibliotecas escolares, nem de dinamizar a circulação de seus acervos, como o nome do programa pode sugerir e conforme se nos apresenta em suas diretrizes. Trata-se, na prática, apenas de mais um programa de distribuição de livros.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997 por meio de Portaria Ministerial, tem por objetivo democratizar o acesso de alunos e professores à cultura e à informação, contribuindo, dessa forma, para o fomento à prática da leitura e à formação de alunos e professores leitores. São distribuídos acervos formados por obras de referência, de literatura e de apoio à formação de professores às escolas do ensino fundamental.

Para apoiar os sistemas públicos de ensino, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), tem, no decorrer das várias edições do PNBE, definido a distribuição dos acervos ora com foco na biblioteca escolar - caso do PNBE/1998, 1999 e 2000 -, ora no aluno - caso do PNBE/2001 2002 e 2003. O Acervo do PNBE de 2005 será distribuído para as bibliotecas de todas as escolas públicas brasileiras que dispõem das séries iniciais do Ensino Fundamental. O número de títulos de cada acervo terá como base as matrículas de cada escola. O acervo dirigido às séries

²⁵ Fonte: sítio da web – página oficial do FNDE – disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>> (acesso em: 08/05/2006).

*iniciais do Ensino Fundamental terá, inclusive, obras para alunos que estão em fase de alfabetização*²⁶.

Na edição de 1998 do PNBE, uma comissão de ilustres, entre eles Alfredo Bosi, Cândido Mendes, Eduardo Portella, Lígia Fagundes Teles e outros, fora constituída para selecionar as obras a serem adquiridas pelo MEC e distribuídas às escolas. Todavia, sabemos que os professores conhecem as reais necessidades e desafios das escolas e de suas respectivas bibliotecas escolares melhor do que ninguém. Em algumas delas, muitos dos livros selecionados para o PNBE 1998 jamais foram lidos, e encontram-se esquecidos, empoeirados e servindo de alimento às traças nas estantes pouco freqüentadas da biblioteca da escola.

*O programa (o PNBE) tem início, anualmente, com a avaliação e a seleção dos livros que serão adquiridos e distribuídos às escolas. Esse processo passou a ser coordenado pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC) no final de 1998. Após finalizar a seleção, a SEF encaminha a relação dos títulos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela aquisição das obras e por sua distribuição. O acervo adquirido para o PNBE 98 é composto de 123 títulos. Desses, 109 obras, literárias e sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, foram selecionadas após sugestões apresentadas por uma comissão especial constituída por Alfredo Bosi, Cândido Mendes, Eduardo Portella, Lígia Fagundes Teles, Sérgio Paulo Rouanet e Hélio Jaguaribe, intelectuais de projeção nacional. Os demais títulos são obras de referência, como atlas, dicionários e enciclopédias. Esse acervo está em fase final de distribuição pelo FNDE e beneficiará 19.900 escolas públicas de ensino fundamental com previsão de matrícula para 500 ou mais alunos*²⁷.

Para Lindoso (2004) o fato de uma comissão de “notáveis” ser responsável pela escolha dos livros e coleções para o PNBE é incompatível com um projeto de democratização da leitura e das bibliotecas, e considera a eliminação dos professores

²⁶ Fonte: sítio da web – página oficial do Ministério da Educação (MEC) – disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=371> > (acesso em 09/05/2006).

²⁷ Fonte: sítio da web – página oficial do MEC – disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/pnbetitu.shtm> > (acesso em 09/05/2006).

enquanto agentes ativos na escolha do material que mais convém às necessidades de seus alunos e de sua escola como uma das principais deficiências do PNBE (p. 163).

O problema dessas comissões é simplesmente que são comissões, foros restritos que acabam precisamente com o que os professores valorizam como uma de suas prerrogativas mais queridas: a liberdade de escolha. A predominância dos 'critérios técnicos', que é justa quando se faz avaliação, transforma-se em manifestação autoritária quando a recomendação se institui como determinação. A escolha de 'representantes' não resolve em absoluto o problema, que, na verdade, diz respeito à diversidade de situações pedagógicas e reflete também a falta de confiança na capacidade dos professores. E não vale também a argumentação da baixa capacitação dos docentes, pois esta deve partir da situação constatada na base da pirâmide docente. Fala-se muito na distância do MEC diante das secretarias e destas diante das escolas. O paradoxo é ver quem diz isso mostrar satisfação por se transformar em mediador/bloqueador da participação direta dos professores (LINDOSO, 2004, p. 162).

Semelhante ao PNLD, os livros selecionados para o PNBE chegam enviados pelo Correio, em parte diretamente às escolas, em parte enviados às Diretorias de Ensino, que posteriormente se encarregam de distribuí-los às escolas – neste caso, as escolas são contatadas para buscarem as caixas de livros nas suas respectivas Diretorias de Ensino – sem que haja um critério muito claro para essa distribuição. Também não há qualquer tipo de controle, fiscalização, suporte ou apoio em relação ao que será feito dos livros, senão alguns esparsos e inócuos cursos oferecidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, como é o caso do “Tecendo Leituras”, do “Letra e Vida” e outros, cujo objetivo principal é, invariavelmente, o de dizer aos “professores multiplicadores” *como* devem trabalhar em sala de aula com os livros que são enviados para as escolas. A propósito, a quantidade de livros de cada coleção enviada às escolas, na maioria das vezes, é bem inferior ao número de alunos por turma – às vezes cinco, dez, vinte unidades de cada título para serem utilizados em turmas de trinta, trinta e cinco, quarenta alunos ou mais – o que dificulta muito o trabalho dos professores em

relação à utilização dessas coleções, sobretudo nas salas em que há turmas mais numerosas.

Não podemos deixar de considerar que o PNBE constitui uma iniciativa importante no tocante à ampliação dos acervos das bibliotecas escolares. Todavia, há ainda muitas deficiências a serem corrigidas. Uma delas diz respeito à necessidade de designar funcionários treinados, bibliotecários de formação ou profissionais devidamente preparados, para atuarem numa biblioteca escolar, de modo a dinamizar a circulação de seu acervo na comunidade de estudantes e professores, possibilitando que a biblioteca funcione durante os períodos em que os alunos estão na escola, investindo na organização de eventos, mostras, sessões de leitura, debates, pois na conturbada vida dos professores não há tempo para isso. Para que as bibliotecas escolares funcionem como devem funcionar, é necessário alguém que esteja disponível apenas para cuidar da biblioteca; alguém que seja capaz de receber e conduzir os alunos aos livros; alguém que queira conhecer os alunos e, conhecendo-os, ajude-os a se encontrarem enquanto leitores e a construírem suas relações subjetivas e íntimas com os livros.

Enquanto isso não acontece, todo esse amontoado de livros distribuídos às escolas continuará a circular apenas nos minúsculos aparelhos digestivos das traças; estas sim, verdadeiras devoradoras de livros e grandes beneficiárias daquilo que as políticas governamentais em torno do livro e da leitura permitem que efetivamente aconteça nas escolas e bibliotecas escolares da rede pública de ensino.

3.3. BIBLIOTECA NA ESCOLA: *SCRIPTORIA* OU *GENIZAH*?

Ainda hoje, as bibliotecas públicas, universitárias e escolares que funcionam num horário regular e que dispõem de um bibliotecário responsável pelo atendimento ao

público, guardam muitas características da *scriptoria* monástica, seja pelo entendimento de que as bibliotecas constituam espaços de culto e veneração a um saber visto como “sagrado”, seja pela concepção de que elas destinam-se mais à preservação que à circulação de seus acervos.

Ainda que determinadas normas de organização, de possibilidades de consulta e de circulação das obras sejam necessárias, o fato é que, na composição histórica das múltiplas heranças culturais que entrelaçadas configuram a imagem que temos hoje destas instituições, as bibliotecas são, em geral, ambientes demasiado formais, conservadores, opressivos, graves, com vastas e inescrutáveis estantes repletas de volumes enfileirados, cuja organização só é conhecida dos “iniciados” e dos bibliotecários, o que muitas vezes afugenta aqueles que não se consideram “leitores experientes”, os quais, desestimulados desde a infância pela pouca receptividade desses espaços inóspitos, passam a enxergar como mais cômoda a possibilidade de viver sem ter que os freqüentar.

Ao adentrarmos um desses “templos do saber”, espera-se que saibamos de antemão o que buscamos ali; que não maculemos a ordem e o asseio do ambiente; que não desorganizemos a criteriosa disposição dos livros; que nos comportemos com recato e discrição; que não gargalhemos, nem falemos em voz alta; de preferência, que façamos o mais absoluto silêncio.

Nesses ambientes, não convém que passemos a esmo entre as estantes, nem que convidemos amigos para visitá-los conosco, nem que declamemos poemas encontrados por ali, tampouco que conversemos em seu interior acerca de nossas leituras com quem quer que seja.

Em algumas dessas bibliotecas, mesmo o trânsito dos consulentes por entre os livros é vedado, exigindo-se que o visitante dirija-se ao balcão de atendimento e

explique ao bibliotecário o título e o autor da obra que procura. E se não souber o que procura, é melhor que dê meia-volta e vá pensar no que deseja ler.

Outras bibliotecas permitem que se transite pelo acervo e até emprestam livros com prazos pré-fixados de sete, dez, até quinze dias, mediante o preenchimento e a confirmação de um cadastro de usuário. Caso o leitor se demore mais do que o combinado para devolver o que retirou de empréstimo, variados tipos de punição podem lhe ser aplicados, tais como multas em dinheiro, suspensões e cancelamento definitivo do direito ao empréstimo.

Ao entrarmos numa biblioteca, altera-se automaticamente nossa postura. Como que impelidos a um súbito recalque, um refreamento de nós mesmos, baixamos o tom de voz, diminuimos a intensidade de nossos passos, esforçando-nos por permanecer o mais invisíveis e inaudíveis que pudermos nesse ambiente tão opressor e, por isso mesmo, tão propício ao exercício da fantasmagoria. Às vezes, entretanto, mesmo cientes do que seja um comportamento adequado no interior de uma biblioteca, deparamo-nos em meio a situações pitorescas e até embaraçosas (embora sempre divertidas), como tentar capturar os raros murmúrios de algum leitor, ou esticar o pescoço para descobrir o que o outro está lendo na mesinha ao lado. Kramer (2003) relata um desses acontecimentos inusitados e curiosos vividos pela autora no interior de uma biblioteca:

Entramos numa biblioteca. Nela, há vários leitores conversando (fato pouco comum, pois sabemos que não se deve – e não se pode – conversar em bibliotecas). Mas o assunto da conversa nos interessa: falam sobre como lêem e sobre o que esperam encontrar nos textos lidos. Espreitando, conseguimos ouvir de quantas diferentes maneiras esses diferentes leitores fazem suas leituras (p. 148).

O comportamento discreto e taciturno que se espera dos leitores em uma biblioteca, onde devemos caminhar a passos miúdos e manifestarmo-nos por meio de sussurros, é semelhante ao modo como procedemos quando vamos a um velório, ou

quando estamos nos corredores de um hospital. Seguramente, não é agradável nem convidativo um ambiente com características dessa natureza, especialmente às crianças, essencialmente emotivas, irrequietas e curiosas, e aos jovens, cujo comportamento, em geral, é pautado pela inquietude, pelo entusiasmo, pelo dinamismo e pela emergência da sociabilidade. De fato, tudo o que o jovem e a criança representam opõe-se ao tipo de comportamento que, nas bibliotecas, postula-se como adequado.

A biblioteca tradicional não é ambiente para qualquer um. Pautada pela exclusão, a *scriptoria* moderna, longe de ser um espaço democrático, parece ainda destinar-se à dita “elite cultural”, que como toda elite, é composta apenas de uns poucos “eleitos”. Os quatro depoimentos a seguir ilustram a memória do sentimento de exclusão vivido no interior das bibliotecas por pessoas que, hoje, são professores.

“Quando eu era menina, na minha cidade só tinha uma biblioteca municipal, mas a gente não podia mexer nos livros [...] tinha que pedir para a bibliotecária porque só ela podia pegar os livros nas estantes [...] Mais fácil era não ler nada”. (Professor “63”).

“No meu tempo, no Carlos Gomes tinha uma bibliotecária mal humorada que pedia para olhar a sola do sapato da gente antes de deixar a gente entrar na biblioteca. Se tivesse sujo não entrava”. (Professor “18”).

“Quem tirasse os livros do lugar e não colocasse de volta tomava bronca. Eu lembro de um menino que tomou suspensão só porque estava assobiando dentro da biblioteca”. (Professor “194”).

“Quando eu estava na quarta série do primário, eu fui até a biblioteca que havia na minha escola durante o recreio

para ver os livros. Quando eu comecei a retirar os livros das estantes para ver as capas, a bibliotecária me perguntou: ‘O que que você está procurando, menina?’, e eu disse: ‘Só quero dar uma olhada nos livros’. ‘Que livro você quer?’, ela perguntou. ‘Não sei, eu só queria olhar’. ‘Então vai perguntar pra sua professora que livro você pode ler, que depois eu pego ele pra você. Aqui não é pra ficar fuçando e tirando os livros do lugar’. Depois desse dia, eu só fui entrar numa biblioteca novamente quando eu já estava na faculdade”. (Professor “41”).

Que tipo de relação entre leitores e livros é possível ser construída numa biblioteca que não nos permite sermos os leitores que somos? Que experiência com a leitura pode nos proporcionar a presença carrancuda de um bibliotecário mal humorado, que se mostra apenas preocupado em controlar o trânsito dos leitores no sentido de preservar os livros e outros materiais de consulta de suas mãos curiosas? Seja nas bibliotecas tradicionais e pretéritas, seja nas modernas, com seus meios eletrônicos de consulta, a navegação dos leitores parece sempre “assombrada” pela necessária (ou não) presença de um “iniciado”, ou de um “guardião”, cuja função, talvez, seja a de separar “os que sabem” e “os que não sabem”, como nos relata Ferreira (2001):

Sua dependência dos outros para lidar com essas bibliotecas eletrônicas, que ainda exigem a presença de um funcionário (será ele a nova imagem do guardião de livros?) como mediador/facilitador de sua leitura, faz com que ela se lembre da biblioteca de sua adolescência, cuja bibliotecária, atrás de um balcão, recebia seu pedido e a impedia de ter contato com os livros, de percorrer corredores e salas repletos daquilo que ela mais gostava. Entrar naquele mundo era exclusividade da funcionária, assim como trazer o livro e autorizar sua retirada. (...) Se antes vivera a separação física dos livros, devido ao imaginário próprio da época, quando as bibliotecas da família ou da escola faziam parte de um ambiente sofisticado, onde os livros eram guardados, cuidados e censurados (este você ainda não pode / não consegue ler) pela bibliotecária, agora ela se vê, novamente, tendo sua leitura mediada por funcionários que orientam seu acesso, introduzem-na na linguagem da informática e em uma nova maneira de ler e manusear outro

código, que, tal como antes, mantém ‘os que sabem’ e ‘os que não sabem’ em seus devidos lugares. Isso sem falar no fato de continuar à mercê do bom humor e da vontade deles” (FERREIRA, 2001, pp. 21-22).

Obviamente, há muitos bibliotecários extremamente competentes, cuidadosos, generosos, prestativos, pacientes e até carismáticos. A questão é que, carrancudos ou simpáticos, não é possível manter-se ativa uma biblioteca sem bibliotecário, ou ao menos sem alguém que esteja disponível para exercer essa função, como ocorre em diversas bibliotecas escolares do sistema público de ensino no Brasil. O verdadeiro drama vivido nas bibliotecas escolares de muitas escolas estaduais, em especial as das zonas mais carentes e periféricas, é o sucateamento.

Enquanto os governos insistem em políticas de distribuição de livros, as bibliotecas escolares, de modo geral, continuam com os mesmos impasses, porém, cada vez mais abarrotadas. Se há algo que possamos apontar de positivo acerca das bibliotecas escolares da rede estadual de ensino, sobretudo no Estado de São Paulo, hoje em dia, é, sem dúvida, o fato de que, nelas, livros não faltam. Mas se, por um lado, as políticas distributivas conseguiram despejar montanhas de livros nas escolas, por outro, muito pouco ou quase nada se empenharam no sentido de oferecer condições para que os leitores pudessem ter acesso às bibliotecas escolares.

Impossibilitadas de poderem oferecer atendimento ao público escolar, sobretudo pela falta de um “alguém” encarregado disso, muitas bibliotecas escolares encontram-se trancadas e inacessíveis aos alunos e mesmo aos professores. À falta de bibliotecários treinados para atuarem nas bibliotecas escolares, juntam-se o medo do extravio e do desgaste dos livros, no caso de postos em franca circulação, e a falta de tempo e de disposição para retirar os livros das “caixas” e organizá-los de modo a possibilitar que professores e alunos usufruam, ainda que precariamente, dos acervos que se encontram nesses espaços. O fato é que a função social das bibliotecas escolares e o compromisso

com a formação de seus leitores vêm sendo paulatinamente negligenciados pelas sucessivas políticas governamentais que ousam (quando ousam) tocar ainda que tangencialmente na questão das bibliotecas das escolas públicas no Brasil. Dos relatos de professores selecionados para esta pesquisa, três deles sinalizam a situação de estagnação e miséria das bibliotecas das escolas em que atuam, como podemos observar nos excertos a seguir:

“Na minha escola a biblioteca está trancada há mais de dois anos. A chave fica guardada com a coordenação e é um sacrifício até para nós que somos professores da escola conseguirmos acesso à chave [...] parece que a coordenadora tem medo que a gente roube algum livro de lá”. (Professor “9”).

“Tem de tudo dentro da biblioteca, até resto de material de construção, material de limpeza, carteiras quebradas, é um verdadeiro caos [...] Ninguém entra lá por causa do cheiro de mofo e da poeira”. (Professor “2”).

“Não época não tive grandes incentivos. Existia sim uma biblioteca na minha escola, mas era somente para ‘ver’ e não tocá-la. Era tão bonita, toda limpinha, organizadinha e não podíamos desarrumá-la.”. (Professor “94”).

As imagens a seguir (Figuras 12 e 13) retratam a situação de abandono em que se encontra uma biblioteca de uma escola da periferia do município de Campinas, São Paulo, com acervo aproximado de cinco mil títulos e que atualmente está fechada aos alunos por falta de um funcionário que possa ficar responsável pelo atendimento ao público.



Fig. 12 – *Biblioteca escolar transformada em depósito.*



Fig. 13 – *Vassouras e produtos de limpeza dividem espaço com os livros.*

Apesar de, a rigor, o termo biblioteca designar uma coleção de livros reunidos num espaço, é preciso mais do que uma montanha de livros para se fazer uma biblioteca de verdade, principalmente quando se trata de uma biblioteca escolar, cuja função maior deveria ser a de promover ou ao menos permitir a construção das relações entre leitores e livros. Por mais que as bibliotecas escolares estejam cheias de livros, textos, periódicos, mapas e afins, de que elas valem sem leitores? Enquanto as bibliotecas escolares não dispõem de alguém que possa receber os alunos, ajudando-os a navegarem por entre suas estantes, tornando seus acervos acessíveis e circulantes, estimulando o convívio com a cultura e a experimentação das várias possibilidades de leitura; enquanto continuarem trancadas, funcionando como depósitos, sub-utilizadas, decadentes, servindo apenas às traças, elas serão inúteis, assim como é inútil continuar a entulhá-las de livros sem antes cuidar de reverter o quadro grotesco em que se encontram diversas das bibliotecas implantadas nas escolas públicas brasileiras. Em boa parte de nossas escolas estaduais, a biblioteca escolar se parece muito com a *genizah*²⁸ descrita por Battles (2003), isto é: um túmulo de livros sem leitores.

²⁸ Ver nota 19.

CAPÍTULO 4

ENTRE LEITORES E LIVROS: O PROFESSOR

“Se lee porque si, por leer. Aunque leamos para esto o para lo otro, aunque nos vayamos inventando motivos, utilidades u obligaciones, leer es sin por qué. Algún día empezó, y luego sigue. Como la vida²⁹”.

²⁹ “A gente lê porque sim, por ler. Embora leamos para isto ou para aquilo outro, embora vivamos inventando motivos, utilidades e obrigações, ler é sem por quê. Algum dia se começou. E depois se continua. Como a vida”. (LARROSA, 2003, pp. 78-79). Tradução: Tomaz Tadeu e Sandra Corazza.

Por sua função mediadora, os professores são figuras determinantes na construção das relações entre os sujeitos e a cultura na escola. No entanto, para que a produção dessas relações se dê no sentido de uma aproximação duradoura entre os estudantes e os objetos culturais (dentre os quais, os livros), é de fundamental importância que as circunstâncias em que se engendram tais relações sejam favoráveis tanto à constituição de *professores -leitores*, quanto à formação de *alunos-leitores* (KRAMER, 2002). Para tanto, há que se conjugarem múltiplos fatores, intrínsecos e extrínsecos ao trabalho docente, capazes de atender as demandas individuais e coletivas, objetivas e subjetivas, intelectuais e afetivas, materiais e existenciais, profissionais e humanas, sociais e econômicas, pedagógicas e políticas, e tantas outras que afloram na imprevisibilidade e na contingência da construção das relações entre leitores (professores e alunos) e livros no espaço escolar.

Injustamente, a culpa por todos problemas da educação brasileira costuma recair sobre a figura do professor, enquanto que os êxitos e tudo aquilo que deu certo são, invariavelmente, méritos da escola, ou, no caso da escola pública, do Estado. O mesmo sucede em relação à leitura e à formação de leitores nas escolas. Os discursos mais ou menos estabilizados no meio educacional que procuram marcar o professor e o aluno como “não-leitores”, apesar de falaciosos e exagerados, têm raízes profundas em nossa sociedade (KRAMER, 2002; 2003). E seus efeitos danosos implicam a subestimação e a desvalorização de ambos: professores e alunos.

A despeito da precariedade das escolas e bibliotecas, do burocratismo das secretarias e diretorias de ensino, da inoperância das políticas governamentais em torno do livro e da leitura, da falta de dinheiro, da falta de respeito, há ainda professores e

alunos interessados em ensinar e aprender, e coisas muito positivas, ainda que ofuscadas pela nuvem densa dos problemas e mazelas educacionais, acontecem todos os dias nas escolas públicas brasileiras. Há ainda professores batalhadores, que não se entregaram, que não desistiram. Os professores, como todos os seres humanos, eventualmente precipitam-se, equivocam-se, confundem-se, iludem-se, desesperam-se, acostumam-se, angustiam-se; alguns, recrutas neófitos, chegam cheios de sonhos e entusiasmados; outros, cansados de guerra, entregam-se ou desertam; mas é preciso continuar lutando, porque, pelo andar da carruagem, a batalha pela educação pública de qualidade, gratuita e para todos, ainda vai longe!

4.1. PROFESSORES: PROFISSIONAIS, GRAÇAS A DEUS!

O legado patristico de construção e transmissão de conhecimentos, a herança jesuítica de educação, toda a ritualística que compreende a noção de escola, de aula, ou ainda a idéia de que um educador é alguém dotado do “dom” e da “missão” de ensinar não fazem do professor um sacerdote. O professor é um profissional, e precisa ser entendido e respeitado enquanto tal. Talvez por essa razão é que, entorno da questão do profissionalismo docente e dos determinantes que cercam, no contexto educacional, o professor em sua dimensão profissional, estudos relevantes como os de Costa (1995) e Silva (1995) tenham buscado iluminar a imagem desse ofício do “ser professor” desde as raízes culturais, sociais e históricas da profissão até seus desdobramentos no contexto político-educacional de hoje.

Como qualquer profissional, o professor precisa também ter apreço ao que faz para fazê-lo bem, e seu trabalho envolve grandes responsabilidades, pois trata da

formação intelectual, cultural, emocional, ética, cidadã, ecológica, planetária e complexa de seres humanos (MORIN, 2001). O ofício do professor demanda uma entrega de si e um envolvimento com suas atividades poucas vezes encontrados na maioria das profissões. O valor de sua profissão em nossa sociedade é, sem dúvida, inestimável, embora mal compreendido por boa parte de nossa sociedade.

As reformas e os programas governamentais acerca da educação nas últimas décadas colocam o professor como agente central nos processos de reforma e transformação qualitativa do quadro educacional brasileiro. Segundo Oliveira (2004), os professores são, via de regra, entendidos como “os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (pp. 1131-1132).

Com as demandas geradas pela nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394 de 1996) e as diretrizes trazidas nos PCN de 1997, novas exigências foram criadas no contexto escolar e, a maioria delas, recaíram sobre a figura do professor, sem que houvesse, em contrapartida, um investimento efetivo nas condições do trabalho docente no interior das escolas. Ao contrário, as reformas em andamento, segundo Oliveira (2004) inclinam-se à progressiva retirada da autonomia desses profissionais do ensino, e à neutralização da participação destes na concepção e organização de seu trabalho.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas que apelam ao

comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão 'valorização do magistério' para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

A centralização das formas de planejamento e controle aliada à descentralização administrativa na implantação das políticas públicas educacionais, a retirada progressiva da autonomia dos professores na organização de seu trabalho e o apelo ao comunitarismo e ao voluntariado estimulam a vulgarização do exercício do magistério e fomentam o entendimento de que os professores não têm competência para fazerem o que fazem, ou de que seu (des)preparo profissional não os autoriza a decidirem caminhos possíveis às questões educacionais. Segundo Oliveira (2004), a concepção de que “o que se faz na escola não é assunto de especialista, (...) e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar” (p. 1135).

Enquanto nos discursos oficiais as transformações da organização escolar na busca de uma “educação para todos” sinalizam e reafirmam seu caráter flexível e seu compromisso social com a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas – o que exige não apenas novos padrões de organização, como também um novo perfil de professorado –, na prática, tais transformações ainda se encontram bem distantes da realidade da escola. Oliveira (2004) afirma que “a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem” (p. 1139). Distorções e discrepâncias entre o discurso sobre a prática e a prática em si são, aliás, bastante comuns no que se refere ao

tratamento dado aos professores antes da posse e durante o exercício de suas atribuições, conforme nos mostra Geraldi (1991), tanto em relação ao respeito e à dignidade a que fazem jus os profissionais que compõem a categoria docente, quanto pelas condições de trabalho que se lhes são oferecidas nas escolas.

Ao diplomar seus professores, dando-os como habilitados (penso aqui naqueles com formação universitária), o sistema lhes diz que são profissionais. Depois, contrata-os e trata-os como não profissionais ao longo do exercício do magistério. E faz isso de vários modos: por uma relação em que os direitos do trabalhador não são respeitados; por condições de trabalho que não lhe dão sequer espaço físico para continuarem estudando, etc. (GERALDI, 1991, p. XIX).

Oliveira (2004) ressalta que “os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo” (p. 1140). E de fato, é difícil não se exaurir física e emocionalmente no decurso das longas, duplas, triplas jornadas de trabalho (às vezes em duas, três ou mais escolas), atendendo a quinhentos, seiscentos alunos em séries diferentes, cuidando de cadernetas, formulários, atas, relatórios, boletins a serem preenchidos, preparando aulas, corrigindo calhamaços de textos e provas, suportando as pressões da coordenação, da direção, das Diretorias de Ensino, das Secretarias de Educação, dando conta de realizar os projetos que chegam às dezenas e de supetão à escola, preparando os alunos para as avaliações do SAEB, SARESP, ENEM, ainda tendo que apresentar “resultados” que satisfaçam as necessidades eleitoreiras e propagandísticas das políticas educacionais; e o pior, ter que fazer tudo isso em condições de extrema precariedade e sem qualquer tipo de apoio efetivo, nem mesmo no âmbito da parca remuneração que, invariavelmente, não dura até o fim do mês.

A cultura do desempenho, na qual estamos imersos, é pautada pela necessidade constante do resultado objetivo e concreto, e como tal, passível de mensuração. Em se tratando de políticas educacionais, o fator “desempenho” reflete-se num novo papel assumido pelo Estado, conforme nos aponta Santos (2004):

Os diferentes e reiterados tipos de críticas aos chamados ‘ineficientes sistemas burocráticos de governo’ deram abertura e legitimidade à penetração crescente de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica lentamente vai introduzindo formas, muitas vezes bastante sutis, de privatização, mas seu elemento-chave é a análise do desempenho de pessoas e de instituições. A garantia da implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, é assegurada pela criação do Estado avaliador (p. 1151).

Com relação à leitura, o que os instrumentos de avaliação desse “Estado avaliador” é capaz de medir? Se tomarmos como base as últimas avaliações do SAEB e SARESP, fica-nos muito claro que aquilo que tais dispositivos se propõem a avaliar são as chamadas “habilidades de leitura” e o desenvolvimento das “competências leitoras” dos alunos, já mencionadas no capítulo primeiro deste trabalho. A construção das relações entre leitores e livros na escola, por seu caráter subjetivo e não-mensurável, não pode ser contemplada nos instrumentos oficiais de avaliação. Talvez, por essa mesma razão, o investimento no envolvimento entre leitores e livros tenha ficado tão à margem dos projetos político-pedagógicos nas escolas, e continue permanecendo tão ausente nas práticas de leitura oferecidas pelos professores.

Uma avaliação do sistema de ensino que tem como referência de desempenho tais indicadores standardizados termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Neste sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação. Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas. Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que

diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho (SANTOS, 2004, 1153).

As pressões geradas no contexto escolar por esses instrumentos estatais de controle e avaliação das práticas pedagógicas em torno da leitura limitam drasticamente as possibilidades de práticas diferenciadas de formação de leitores e de construção das relações entre leitores e livros. Tenhamos fé e pesquisemos caminhos para que tal quadro se inverta, pois diante da situação crítica em que se encontra a leitura na escola pública brasileira hoje, em breve, talvez, a única coisa que nos restará a fazer será chamar um professor para dar-lhe a extrema unção, ou melhor, um padre!

4.2. A LEITURA NA SALA DE AULA: ATIVIDADE PROIBIDA?

O escritor britânico Aldous Huxley, em sua obra de ficção mais popular, o “Admirável Mundo Novo”³⁰, apresenta-nos uma sociedade utópica estruturada em castas, nas quais a concepção, a criação e a educação de seus cidadãos é gerida e controlada pelo Estado, através do “Diretor de Incubação e Condicionamento”, responsável por condicionar os bebês e as crianças, desde o nascimento, aos comportamentos e às funções cabíveis as suas respectivas castas sociais. No segundo capítulo do “Admirável Mundo Novo”, as crianças da elite (os “alfas”) – destinadas às funções intelectuais, mais elevadas e de maior prestígio social –, quando ainda bebês, eram postas a engatinhar por entre livros de capas coloridas e escrituras ilustradas, dispostos numa sala agradável e repleta de flores. Quando tocavam nos livros ou nas flores, um som agradável e melodioso os envolvia, de forma sutil, tornando o ambiente

³⁰ HUXLEY, Aldous. *Admirável Mundo Novo*. São Paulo: Ed. Globo, 2003.

ainda mais apazível, criando assim um vínculo afetivo entre os infantes “alfas” e os livros, vínculo este necessário as suas futuras funções de liderança política e intelectual. Já os bebês de uma das castas menos favorecidas (os “deltas”), destinados às funções servis, braçais e de mais árdua lida, eram soltas, nuas e desprotegidas, na mesma sala, cheia de livrinhos ilustrados, de capas coloridas e atraentes. Porém, quando os tocavam, um som ruidoso e lancinante feria-lhes os ouvidos; em seguida, um violento choque elétrico as repelia para longe das flores e dos livros, fazendo com que passassem a associá-los a sensações dolorosas e desconfortáveis. Na obra de Huxley, as duas “classes” de crianças da sociedade fictícia imaginada pelo autor tiveram experiências bem diferentes de contato com a leitura, na forma de seu objeto mais usual. Aprenderam, portanto, de maneiras bem distintas, a sentirem algo em relação aos livros, de acordo com os interesses subjacentes ao projeto daquela sociedade, segundo o qual o tipo de relação construída na mais tenra infância entre as crianças e os livros determinaria a aceitação das diferentes funções sociais a serem desempenhadas por elas em seus respectivos grupos: “alfas” e “deltas”.

Tomando a obra de Huxley como metáfora, e olhando para as práticas escolares em torno da leitura na escola pública brasileira, podemos dizer que algumas dessas práticas operam no mesmo sentido que aquelas agradáveis e envolventes, aplicadas às crianças “alfa”, enquanto outras assemelham-se mais às experiências dolorosas e traumáticas oferecidas às crianças “delta” do “Admirável Mundo Novo”. Sabemos que certas práticas escolares de leitura mais afastam que aproximam os leitores dos livros, e que outras delas são capazes de proporcionar experiências de aproximação tão fortes que nos surpreendem. Às vezes, olhamos as primeiras como males necessários, e as segundas com desconfiança, mas o fato é que ambas constituem (pela ojeriza ou pelo

encantamento) possibilidades de construção das relações entre leitores e livros na escola.

No estudo realizado por Kramer (2002) de relatos de professores acerca de suas experiências e histórias de leitura, a autora constata que:

Desvela-se, nas falas, como a escola produz não-leitores. A leitura na escola se encapsula em leitura da escola, onde notas, 'provas de livro', fichas e apostilas com resumos das histórias ocupam o tempo e o espaço que, na concepção daqueles que – como eu – preferem o gosto ao hábito, precisariam ser tempo/espaço de desfrutar o livro. A aversão pelos textos literários aparentemente ganharia temerária unanimidade (p. 136).

Todos os dias, no interior das escolas, ainda que à revelia das intenções dos professores, a relação entre os alunos e a leitura, aproximando-os ou afastando-os dos livros, vem sendo construída, seja através das práticas e experiências de leitura oferecidas pelos professores e proporcionadas pela escola, ou mesmo na ausência delas, ou ainda pela simples observação das relações que seus professores assumem publicamente, nas salas de aula e fora delas, com os livros e leituras. Se as bibliotecas escolares ficam trancadas deixando seus livros às traças, se a escola manifesta temores em relação à distribuição de livros aos seus alunos, se os professores, pais e demais adultos que convivem com as crianças não se mostram a elas enquanto leitores, como podemos pretender inculcar-lhes a idéia de que a leitura é um “valor” que merece ser cultivado? Sabemos que os adultos, sejam os pais em casa ou os professores na escola, são também elementos de influência na constituição das crianças ou dos adolescentes enquanto leitores ou não-leitores. Crianças que convivem com adultos leitores, entre livros e discussões acerca das leituras que os adultos fazem, que são embaladas por histórias ao pé da cama antes de pegarem no sono, obviamente crescem em condições mais favoráveis à construção de uma relação positiva e familiar com os livros e leituras. Ouçamos os professores:

“Sempre li muito, a vida toda. Aprendi a gostar de ler com minha mãe, que sempre lia as estorinhas para mim e para as minhas irmãs fazendo as vozes dos personagens, brincando com a gente”. (Professor “81”).

“Meu professor de português do ginásio sempre estava lendo [...] Ele costumava contar as histórias que lia, mas nunca as contava inteiras, só para fazer suspense, e a gente ficava morrendo de curiosidade. [...] era um homem muito inteligente, e foi por causa dele que eu decidi ser professora”. (Professor “231”).

“Ninguém na minha casa tinha costume de ler e o único livro que tinha em casa era a bíblia, que para mim que era criança não fazia o menor sentido. [...] Nunca tive incentivo para ler nada, nem em casa nem na escola, mas hoje eu sei que isso me faz falta”. (Professor “74”).

A importância do adulto na constituição de crianças-leitoras é de extrema relevância. Diversos são os relatos dos professores sujeitos desta pesquisa que reiteram essa importância, a qual, em estudo semelhante, Kramer (2002) já nos chamara a atenção:

Entrevistando professores, ouvindo seus relatos e transcrevendo suas narrativas, buscamos compreender as relações que os professores e professoras foram estabelecendo com o livro ao longo de suas

próprias trajetórias de vida e de trabalho. Tivemos que aprender a escutar, nas vozes, palavras que falavam da importância de um pai, de uma mãe, de uma avó ou de um irmão na criação do gosto de ler e o papel secundário desempenhado pela escola; depoimentos que contavam da leitura forçada, do antigo (e perdido) gosto de ler, de muitas boas e más lembranças que a conversa de leitura e escrita suscitava, do dever de ler imposto pela escola em que um dia foram alunos (p. 135)

Se por um lado Kramer (2002) observa, nas falas dos professores, a escola como desempenhando um “papel secundário” em relação à construção das relações entre os sujeitos e a leitura, por outro, a escola, ao longo do processo de escolarização, pode deixar marcas bastante persistentes no modo como leitores e livros se relacionarão às vezes pelo resto de suas vidas, produzindo em seu interior, inclusive, leitores que não lêem, ou que deixam de ler.

É difícil encontrarmos lugares em que ler é uma atividade proibida. Mesmo nos presídios, onde os sujeitos encontram-se privados de muitas de suas liberdades individuais, o direito à leitura não lhes é negado; pelo contrário, os presídios contam com bibliotecas – algumas penitenciárias dispõem, inclusive, de bibliotecários – e o acesso aos livros é garantido aos detentos por lei³¹. O mais curioso é que o único lugar onde, em algumas circunstâncias, ler torna-se uma atividade proibida é justamente a escola – espaço por excelência de encontro entre leitores e textos –, conforme apontam os excertos de três relatos de experiências capturadas de memória, vividas na infância por três professores sujeitos desta pesquisa quando eram alunos.

“Se abríssemos o livro durante a prova, era zero na hora [...] a professora era muito respeitada [...] Ninguém colava naquele tempo”. (Professor “54”).

³¹ Lei de execução penal (Lei 7210/1984), Seção V, ‘Da assistência educacional’. Art. 21: “*Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos*”.

“Era proibido ler no recreio, pois podíamos sujar os livros, e antes de sairmos, tínhamos que guardar todo o material e formar uma fila para sair para o pátio”. (Professor “227”).

“Eu tinha dificuldade para decorar os nomes dos personagens dos livros [...] uma vez eu fui pega durante uma prova de português, e a professora já tinha avisado que se alguém fosse pego lendo o livro debaixo da carteira ou consultando o coleguinha do lado, além de ficar com ‘E’, levava bilhete para casa para o pai assinar [...] Eu apanhei tanto do meu pai que até hoje eu tenho raiva daquele livro”. (Professor “66”).

Proibido ler; proibido consultar o colega; proibido levar os livros para casa; proibido entrar na biblioteca da escola. É curioso notarmos que mesmo após bastante sedimentadas no meio pedagógico as teorias de Vygotsky (1994) e Piaget (1986) acerca da construção social do conhecimento e do desenvolvimento da inteligência através das interações sociais, comandos do tipo *“é proibido consultar o colega”* ou *“é proibido consultar o livro”* ainda sejam tão comuns em nossas escolas durante as avaliações de livro, ou mesmo nas realizações de exercícios corriqueiros nas mais diversas disciplinas. Qual o fundamento pedagógico de tais práticas? Qual o teor educativo da proibição pura e simples? Será apenas o de demonstrar autoridade e de testar a obediência? Será que a proibição e a obrigação são mais favoráveis à construção dos conhecimentos e das relações entre os sujeitos e a cultura do que a liberdade?

Para Kramer (2002) a “procura da leitura” passa necessariamente pela liberdade de ler, entendendo a leitura não como um processo de coação e constrição, mas como uma amplificação, um “caminho de libertação”; não no sentido de que a “livre escolha” possa, “por si só, ser mobilizadora de leitura. Trata-se, ao contrário, da possibilidade de

escolher no interior e como parte de uma prática viva de leitura que se pode dar *também* na escola, mas que jamais é da escola” (p. 150).

Paradoxalmente, a preocupação dos professores quanto ao desenvolvimento do potencial de leitura de seus alunos – à qual, eventualmente, encontram-se associadas certas práticas obrigatórias, punitivas e mesmo proibitivas – tem como contrapartida a possibilidade do afastamento ou do “des-envolvimento” como subproduto indesejado das relações entre leitores e livros nas escolas, proporcionadas por perspectivas de trabalho que se apóiam substantivamente numa visão “escolarizada” de leitura, muitas vezes pautada pelo autoritarismo e pela burocratização (SILVA, 2005, pp. 82-87).

Contudo, não podemos negar que é também papel da escola, através do trabalho mediador dos professores, investir no “envolvimento” dos sujeitos com os objetos culturais; isto é, no relacionamento entre aquilo que a escola toma para si como objeto do conhecimento e os sujeitos que chegam e passam por ela. Particularmente em relação à leitura e à formação de leitores, cabe às escolas, às bibliotecas escolares ou não e, sobretudo, aos professores o engendramento de condições mínimas para que as relações entre os leitores iniciantes e os livros se dêem no sentido de uma aproximação, de um convívio, de um “envolvimento”, que não se produz de forma absolutamente espontânea, tampouco se constrói unicamente pela obrigatoriedade. A citação a seguir elucida muito bem essa idéia:

E qual o contexto escolar das atividades em que se institui a obrigação de ler nesta série, tal livro para qual dia? Em que contexto escolar podem se instituir práticas reais de leitura? O pretexto da leitura querida, escolhida, procurada, conquistada é o da liberdade; o subtexto da leitura-obrigação é a obediência. Entre uma e outra, múltiplas formas de ação e criação de leitura. Superando dialeticamente uma e outra, é preciso garantir condições de produção de leitura. Se existem tais condições – ainda que mínimas – ‘ultrapassando a dicotomia obrigatoriedade ou escolha, proponho um convite à leitura’. Convite requer – dentre as condições existentes

na escola – professores e professoras leitores, que gostem de ler, que voltem a gostar de ler (...) (KRAMER, 2002, p. 150).

As “práticas reais de leitura” a que a autora se refere, evidentemente, não são aquelas em que o professor as idealiza, planeja e controla à revelia de quem sejam seus alunos. Trata-se justamente do contrário; isto é, de incluir o patrimônio subjetivo e cultural dos alunos na conformação das práticas de leitura destinadas à formação deles próprios enquanto leitores e investidas na construção de suas relações subjetivas com os livros e textos. Trata-se, então, não de dar os textos lidos, mas de dá-los a ler, conforme nos diz Larrosa (2004). Para tanto, o papel do professor, não é o de fazer prevalecer a sua voz, tanto menos de tornar-se onipresente ou onisciente naquilo que é lido por ele aos alunos. A responsabilidade do professor passa a ser a de permitir que seus alunos descubram-se nas leituras que fazem. O “dar a ler”, conforme Larrosa (2004), difere do “dar o lido”; “dar a ler” implica em dar espaço ao aluno, em “desaparecer” o professor das coisas que dá a ler “para que elas sejam lidas em sua máxima pureza” (p. 26). Sendo o responsável por que seus alunos produzam outras leituras, diversas, portanto, das do professor, complementares ou não, assonantes ou dissonantes, uníssonas ou polifônicas, o professor “também tem de desaparecer na leitura do que dá a ler para que seja uma leitura nova e imprevisível” (p. 26). Obviamente, “desaparecer” aqui não significa um ato de deserção, e sim um gesto de generosidade em permitir que o outro se volte para si mesmo no gesto solitário ou coletivo da leitura, na busca de sua própria voz.

A idéia de um “convite à leitura” como superação dialética da dicotomia “obrigatoriedade ou escolha” proposta por Kramer (2002) parece apontar para uma possibilidade de formação de leitores cuja chamada se dá no sentido de uma flexibilização dialógica entre os interesses de professores e alunos quanto a “o que”, “como”, “para que” e “por que” ler na escola (ou fora dela). A idéia de formação de

leitores implícita na proposição de Kramer (2002) aproxima-se, nesse sentido, da idéia de “experiência formativa” apresentada por Larrosa (2001) como uma “chamada não transitiva” (pp. 51-53), definida pelo autor como “uma viagem que não pode estar antecipada” e por isso mesmo, “não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele”, pois o que está em jogo é a constituição do próprio sujeito que aprende (ou que lê), ainda que se deixe “seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro” (p. 53). Para Larrosa (2001), o que essa “viagem” produz, parece ser menos importante que a fruição da “viagem” em si.

Dentre os estudos que propugnam pela necessidade de inclusão de práticas mais fruitivas em torno da leitura, está o de Geraldi (2005) que vê nas práticas escolares de leitura pautadas pela obrigação, pela punição, pelo controle ou pela necessidade de produzir resultados objetivos, reflexos de um sistema capitalista em que a atividade em si e o processo que a compreende são menos importantes que seu produto final.

No sistema capitalista, de uma atividade importa seu produto. A fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga). A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade ‘não-rendosa’: lê-se um romance para preencher uma ‘famigerada’ ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação (Você foi mal na prova? Castigo: ler o romance Z, até o dia D. Depois, férias...).

Está no interior dessa mesma ideologia da atividade produtiva a questão sempre levantada por professores, bem-intencionados, relativa à avaliação de uma atividade: ‘Se não exijo nada como resultado dessa leitura, como vou saber se o aluno leu?’

Com ‘leitura – fruição de texto’ estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle do resultado (GERALDI, 2005, pp. 97-98).

Resumos de obras, fichamento de leituras, questionários de intelecção, exercícios de interpretação de textos, provas de livros, muitas das práticas de leitura cotidianamente utilizadas pelos professores em suas aulas lhes são velhas conhecidas, pois já passaram por elas quando alunos, e sabem bem o que sentiam ao praticarem-nas nos bancos escolares. Nos 264 relatos mencionados no primeiro capítulo desta pesquisa, 73 (64,03%) professores declararam ter se afastado da leitura em virtude do desestímulo provocado por certas práticas a que foram expostos ao longo de sua escolarização. Destes, 12 (16,43%) alegaram que essas mesmas práticas eram e são ainda aplicadas corriqueiramente por eles próprios em suas aulas, pelo fato de desconhecerem outras práticas possíveis em torno da leitura. A idéia de “fruição”, no sentido *barthesiano*³² do termo, parece sofrer ainda muita resistência no âmbito das práticas escolares de leitura. Até hoje, muitos professores (e alunos, inclusive) consideram “suspeita” uma aula em que todos “apenas” se dediquem a ler algo. Na visão escolar da leitura, *ler* não é *estudar*.

4.3. CAMINHOS DA LEITURA: UM CONJUNTO DE PRÁTICAS DIFUSAS

A leitura é uma experiência que nunca se repete da mesma forma, mesmo na releitura, a experiência é sempre nova, de modo que, quando nos reencontramos, num tempo distinto, com algo que lemos no passado, nos reencontramos no texto, e reconhecemo-nos, ou reconhecemos alguém que éramos e já não somos. O livro que interessa e agrada a um, é desagradável e desinteressante a outro; o livro lido de uma maneira por um, é lido de uma maneira completamente diversa por outro; enfim, o livro não é o mesmo a leitores distantes no tempo ou no espaço, assim como a leitura não é a mesma em épocas e lugares distintos.

³² BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

Talvez a leitura possa ser melhor entendida como a “invenção” de uma experiência sempre nova, permeada pelo inesperado, pelo impreciso, pelo inefável, constituindo, a um só tempo, uma apropriação de significados e uma produção de sentidos, dada na tensão entre a escritura (com tudo aquilo que a tenta aprisionar) e o leitor (que detém a chave para libertá-la em sua imaginação) no exercício de uma liberdade controlada, como assinala Chartier (1999).

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem (CHARTIER, 1999, p.77).

Assim, não podemos penetrar a questão da leitura à revelia das diversas práticas historicamente difusas e culturalmente plurais que o ato de ler implica, uma vez que o gesto da leitura compreende um conjunto de práticas pluri-culturais, multi-temporais, trans-espaciais, poli-subjetivas, que se fundem indiscretamente nas relações ítimas e singulares estabelecidas entre leitores e livros, leitores e autores, textos e formas de lê-los, na tensão sempre presente entre o “regular” e o “transgredir”.

Certeau (2004, pp. 49-50) fala sobre a metamorfose do texto na subjetividade, na imaginação do leitor, entendendo a leitura como “uma arte que não é passividade”, significando-a como uma “arte de manipular ‘lugares comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los lugares habitáveis”:

Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobíliam com seus gestos e recordações; os locutores, na língua em que fazem deslizar as mensagens de sua língua materna e, pelo sotaque, por ‘rodeios’ (ou giros) próprios, etc., a sua própria história; os pedestres, nas ruas por onde fazem caminhar as florestas de seus desejos e interesses (CERTEAU, 2004, p. 49).

O livro é um espaço no qual entramos com o que temos, com o que somos, com o que sonhamos, com o que desejamos, com nossas necessidades, com nossas buscas. Na metáfora apresentada por Certeau (2004), o leitor, em relação ao texto, é como um novo morador que, ao entrar a casa nova, transforma seu interior com aquilo que leva consigo e que a torna diferente da mesma casa outrora habitada por seu antigo dono; na casa nova, o novo morador é um “novo” sujeito, diferente do que era antes de mudar-se. Assim como, ao entrar um novo livro, como num processo de mutação, leitor e texto se modificam mutuamente na leitura (p. 47-50).

Se a leitura tem um caráter plural que aponta para um conjunto de práticas difusas, também são plurais as relações que podem se estabelecer entre leitores e livros. Não há “uma” forma de ler, não há “um” modelo de leitura a seguir, tampouco há “um” sentido verdadeiro em relação ao que se lê. Nas muitas vozes com que o leitor engendra a leitura nas suas relações com os textos, nada é unívoco ou uníssono, ao contrário, tudo é polissêmico, polifônico. Nessa perspectiva, o professor não ocupa o papel de detentor, proprietário ou depositário fiel da “verdade” do texto e da forma como deve ser lido.

Para Larrosa (2001), o professor é “aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, neste gesto de abrir o livro e de convocar à leitura”; é aquele que remete o texto “como um presente, como uma carta” (p.140). Esse “dar a ler” trata-se, pois, de um ato de amor, de um ato de generosidade, e não de controle. Seria absurdo querermos controlar o uso que alguém faz do presente que lhe damos, apenas esperamos

que lhe seja útil. Também seria absurdo quereremos controlar a leitura e exigir uma resposta de alguém a quem enviamos uma carta, apenas esperamos que esse alguém a leia e sinta vontade de nos escrever de volta. Entendemos o “dar a ler” como um gesto de humanidade, desse sentimento de humanidade que anda tão ausente dessa escola autoritária e burocrática, de aulas repetitivas e protocolares, de bibliotecas sem leitores, sem vida. Falta à escola uma “cara humana”:

Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e isenta, que não passe pela propriedade (LARROSA, 2001, p.165).

A leitura é um fenômeno humano e, como tal, é necessário que a assumamos em toda a precariedade de nossa condição humana, e em tudo aquilo que ela encerra de imprevisível, de imensurável, de inefável, de frágil. Talvez assim, enquanto professores, possamos fazer aos alunos o “convite à leitura” de que nos fala Kramer (2002); talvez, assumindo nossa própria humanidade, possamos criar condições para que a construção das relações entre leitores e livros se dê no sentido de um “gostar de ler”. Se a escola vem formando não-leitores, ou leitores que não gostam de ler, é porque, entre outros equívocos, há algo de errado no modelo de leitura assumido por ela e que se reflete nas práticas de leitura oferecidas por seus professores. A escola parece ter perdido a sua “cara humana”; parece ter se esquecido de sua dimensão cultural e de seu papel social em relação à leitura. Kramer (2002) chegou a conclusões semelhantes em sua pesquisa:

Mas gostaria de destacar, a título de recomendação, um aspecto já mencionado que me parece polêmico e central no encaminhamento de alternativas: ao concluir e denunciar que, apesar de falarmos tanto de leitura e escrita nos últimos anos, a escola brasileira pode

estar produzindo não-leitores, pessoas que não gostam de ler e não querem escrever, estou essencialmente falando de uma escola que foi perdendo seu sentido cultural, sua função social, seu importante papel enquanto instância de humanização, na medida em que não oferece condições objetivas para o exercício da leitura, para o estudo, para a prática de escrita. Estou falando também de uma escola que desagrega em vez de congregar as relações entre seus atores-professores, alunos, funcionários, famílias – e que termina por agravar a fragmentação dos laços de coletividade, que existe entre nós, esta marca do mundo moderno. Assim, defendo que a revitalização do gosto de ler e a vontade de escrever e mostrar para o outro o que se escreveu são ações ligadas à possibilidade de resgate da dimensão cultural da escola e do seu papel – como uma instância dentre as demais – na concretização de uma política de emancipação cultural e de participação efetiva da população na criação, na produção (e não apenas na reprodução) da cultura (KRAMER, 2002, p. 190).

Kramer (2002) sinaliza que as origens desse “gostar” ou “não gostar” de ler tem a ver com a própria história dos sujeitos com a leitura; isto é, com as relações que foram construídas (ou desconstruídas) entre leitores e livros em casa, na biblioteca, na escola, na vida.

O gosto é fruto da memória, ensina Ítalo Calvino (1983,1994). Apreciar ou deixar de apreciar alguma coisa resulta de um processo acontecido na história, no decorrer de relações e interações entre sujeitos e objetos sempre situados e contextualizados histórica e socialmente (Vygotsky, 1984; Kramer, 1993; Jobim & Souza, 1994). Entender que o gosto é produzido historicamente permite também revalorizar a importância de recontar, de rememorar a história vivida, coletivamente, para que seja possível compreender o gosto e superar o desgosto ou o contragosto em relação à leitura (KRAMER, 2002, p. 190-191).

Até quando a escola, através das políticas educacionais que a orientam, vai continuar a formar (ou deformar) leitores que não lêem, que não querem, que não gostam de ler, ainda não sabemos. Por enquanto, aceitamos que criar condições para que as relações entre leitores e livros nas escolas, no sentido de um “gostar de ler” ou “voltar a gostar de ler” seja um desafio ulterior a este e a muitos outros estudos. Mas deixemos registrado mais uma vez aquilo em que acreditamos; isto é, que investir no

“envolvimento” dos sujeitos com a leitura, dos leitores com os livros, não é o mesmo que investir no “desenvolvimento” da capacidade de ler, ainda que isso possa produzir resultados mensuráveis a serviço de uma ideologia que entende a leitura, numa perspectiva utilitarista, como uma “ferramenta” para a conquista da cidadania, sofismando que é necessário ser um “bom leitor” para tornar-se um “bom cidadão”.

Procurar formar o “bom cidadão”, o “bom leitor”, a “boa leitura”; assim como procurar a “verdade” do texto, a “verdadeira” forma de ler, é tentar apagar o que há de bom e verdadeiro em nós mesmos, nas leituras que fazemos e nas relações de amor, ódio, identificação, revolta, entusiasmo, tédio e infinitas outras que podemos estabelecer para com certos autores e livros. O professor que pretende, em nome da leitura e da cidadania, levar a “luz” da verdade para alunos “sem luz” não passa de um doutrinador charlatão. Ao invés de pretendermos formar cidadãos “bons leitores” ou “leitores-sectários”, por que não formarmos “leituras-estradas”, ao longo das quais, generosamente, amorosamente, gostosamente, deixemo-nos, um dia, ultrapassar por nossos alunos leitores? Será que não é isso o que é ser um “bom professor”?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste trabalho apresentar as circunstâncias em que se produzem as experiências e vivências entre sujeitos e textos nos espaços escolares – escola, sala de aula, biblioteca – com o intuito de melhor conhecermos a que se prestam as políticas governamentais, as práticas escolares e os ritos sociais em torno do livro e da leitura no tocante à formação de leitores, buscando deslindar as reais condições em que se dá a construção das relações entre leitores e livros nas escolas públicas estaduais.

Conforme observamos neste estudo, nos de Kramer (2002; 2003), Geraldi (2005), Silva (1986; 2005), Santos (2004), Oliveira (2004), Silva (1991; 2003) e outros, fica-nos patente a constatação de que, através das incoerências observáveis nas diretrizes curriculares nacionais, da inocuidade dos programas governamentais de fomento ao livro e à leitura, da precarização do trabalho docente e da cultura do “desempenho” que permeia as atividades escolares, as escolas públicas estaduais vêm formando leitores que não lêem, isto é, “não-leitores”.

Ao analisarmos mais a fundo o fenômeno da produção de não-leitores no interior das escolas, pudemos identificá-lo, através de relatos dos professores, ao excesso de práticas utilitaristas de leitura e ao trato negligente dado à construção das relações entre leitores e livros ao longo do processo de escolarização, no entendimento de que a escola deva priorizar o “desenvolvimento” das competências de leitura, ainda que em detrimento do “envolvimento” entre leitores e textos. Assim, a escola, ao optar por esse (des)caminho, ao invés de promover a aproximação entre os sujeitos e os objetos culturais, em alguns casos vem contribuindo para seu progressivo afastamento.

Estudando alguns aspectos circunstanciais da construção das relações entre leitores e livros nas escolas e bibliotecas escolares, revelamos algumas práticas e ritos em torno do livro e da leitura já bastante estabilizados em nossa sociedade, ligados a uma herança cultural que constitui um conjunto de imagens de escola e biblioteca, em parte reiteradas na realidade atual, segundo as quais as relações entre leitores e livros devem ser controladas pelas instâncias de poder que determinam os critérios de utilização dos livros e textos, as interpretações e leituras possíveis ou “verdadeiras” e as formas “corretas” ou “adequadas” de ler.

Observamos ainda que as políticas governamentais de valorização da leitura, do livro e da biblioteca, evidenciadas em programas tais como o PNLD, o PNBE e o

PNLL, constituem apenas políticas de distribuição de livros, orientando-se mais em função dos interesses dos grandes grupos editoriais que em razão das necessidades das escolas e bibliotecas escolares no tocante à formação de leitores e à construção das relações entre leitores e livros em nossa sociedade.

Nos estudos de Kramer (2002; 2003) e Larrosa (2001; 2004), destacamos a importância do papel mediador do professor em relação à formação de leitores, no sentido de criar condições para que práticas mais significativas, sensíveis e “humanas” se realizem nos espaços escolares de leitura, promovendo o encontro com uma obra que é “dada a ler” ao leitor, sem pretender controlar a leitura, as formas de ler, os sentidos produzidos; sem necessidade de “medir”, em todos os momentos em que sujeitos e textos se encontram, o desempenho ou a competência de leitura dos alunos.

Apresentamos também outros estudos que reiteram o caráter plural da leitura, como os de Chartier (1999), Certeau (2003; 2004), Silva (1991), Larrosa (2001; 2004) e Freire (2003), ressaltando a necessidade de ampliarmos a concepção escolar de leitura, no sentido de incluirmos no seu entendimento o conjunto de práticas difusas que (in)define o gesto –necessariamente plural – do leitor, bem como o caráter subjetivo da leitura, que demanda um “voltar-se para o outro” e um “voltar-se para si mesmo”, na busca dos horizontes de subjetividades que configuram o ato de ler.

Concluimos, portanto, que a construção das relações entre leitores e livros está intrinsecamente ligada às circunstâncias em que se produzem as experiências de leitura proporcionadas pelas práticas escolares, numa relação de interdependência entre as políticas públicas de fomento à democratização do livro e os determinantes do trabalho docente no tocante à formação de leitores.

Se há, como constatamos nesta pesquisa, professores que se afastaram da leitura, bibliotecas escolares que não podem funcionar adequadamente, escolas públicas

formando uma expressiva quantidade de alunos não-leitores, políticas educacionais equivocadas e ineficientes, fazem-se necessárias ações urgentes para que resgatemos e regeneremos o compromisso ético das políticas públicas de fomento ao livro e à leitura, a dimensão cultural da escola, a função social da biblioteca escolar, a dignidade profissional do professor e a “cara humana” da leitura nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia; BRITTO, Luiz Percival Leme. Um tema, três momentos, a mesma história – Múltiplos objetos, múltiplas leituras: Afinal, o que lê a gente? In: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (Org.). *Leituras: um cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1998.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BACK, E. *Fracasso do ensino de português – proposta de solução*. Perópolis, RJ: Editora Vozes, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução. Michel Lahud e Yra Frateschi Vieira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BATTLES, Mathew. *A conturbada história das bibliotecas*. Tradução. João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução. Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BEDRAN, M. T. S. *A leitura na escola de primeiro grau: gerando o desprazer do texto*. Belo Horizonte, MG. Faculdade de Educação, UFMG, 1988. (Dissertação de Mestrado).

BELTRAN, J. L. *O ensino de português – intenção e realidade*. São Paulo: Editora Moraes, 1989.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. Tradução. José Lino Grünwald. In: BENJAMIN, Walter *et al.* *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *SAEB 2001: novas perspectivas*. Brasília, DF.: INEP, 2001.

BLOOM, Harold. *Onde encontrar a sabedoria?* Tradução. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. Tradução. Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2001.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. Tradução. Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução. Enid Abreu Dobránszky. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução. Ephraim Ferreira Alves. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. *Do livro à leitura*. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. Tradução. Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 1995.

ECO, Umberto. O texto, o prazer, o consumo. In: _____. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Tradução. Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980 – 1995*. Campinas, SP: Komedi/Arte Escrita, 2001.

FONSECA, Maria Nilma Góes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Tradução. Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 44ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 43ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GARCIA, Edson Gabriel. *A Leitura na escola de 1º grau – por uma outra leitura da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Prática de leitura na escola. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. Tradução. Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2001.

GROTTA, Helen Cristina Baptistella. Formação do leitor: importância da mediação do professor. In: LEITE, Sérgio Antonio da (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi/Arte Escrita, 2001.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da Leitura*. Tradução. Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2001.

HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. 2ª ed. São Paulo: Editora Globo, 2005.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. vol. I. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. *Formação continuada de professores do município de Regente Feijó: A Municipalização do Ensino Fundamental e os Desafios da Construção de uma Política – 1999/2002*. São Paulo, Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Câmpus de Marília, 2003. (Dissertação de Mestrado).

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

_____; _____. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

_____. *Estudar*. Tradução. Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução. Cynthia Farina. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

_____. *Nietzsche & a educação*. Tradução. Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução. Carlos Irineu da Costa. 1ª ed. Rio de Janeiro, editora 34, 1998.

LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores? Política para a cultura – política para o livro*. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli, ed. *A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, Maria Cristina (org). *Educação, memória, história – possibilidades, leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MILANESI, Luiz. *Ordenar para desordenar – centro de cultura e bibliotecas públicas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução. Eloá Jacobina. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NEWMAN, Fred & HOLZMAN, Louis. *Lev Vygotsky – cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Tradução. Noélio Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Edições Loyola, 2003.

NOGUEIRA, Maria Christina de Almeida. *Considerações sobre o usuário da biblioteca escolar*. Boletim ABDF Nova Série, Brasília, v. 9, n. 2, p. 147 – 150, abr./ jun. 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. In: Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. “Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente”. Campinas, SP: Cedes, nº 89, 2004, pp. 1127- 1144.

PIAGET, Jean. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. In: Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. “Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente”. Campinas, SP: Cedes, nº 89, 1999, pp. 11203-1226.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. *Formação de professores na cultura do desempenho*. In: Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. “Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente”. Campinas, SP: Cedes, nº 89, 2004, pp. 1145- 1158.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 5ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. *Condições para fazer leitores nas escolas brasileiras: do medonho ao sem-vergonha*. In: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (Org.). *Leituras: um cons/certo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

_____. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1983.

_____. *Professor de 1º grau: identidades em jogo*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995a.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995b.

SILVA, Lílian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1986.

_____ (Org.) *et al.*. *Entre leitores: alunos professores*. Campinas, SP: Komedi/Arte Escrita, 2001.

_____. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução. Jéferson Luiz Camargo. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A Formação Social da Mente*. Tradução. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982.

ANEXOS

ANEXO 1

- Exemplos dos 264 relatos de professores que integraram o *corpus* da pesquisa³³.

Relato nº 9:

“Tive uma boa experiência com a leitura tanto em minha casa quanto na escola onde estudei. Infelizmente, vejo que as crianças de hoje não estão tendo uma educação tão boa quanto a que eu tive na escola pública. Tenho vergonha de dizer que trabalho em uma escola onde as crianças mais desaprendem do que aprendem. A escola está cheia de crianças e jovens que não sabem ler ou escrever direito. A direção e a coordenação da escola onde trabalho são muito incompetentes e querem jogar a culpa de tudo nas costas dos professores. Na minha escola a biblioteca está trancada há mais de dois anos. A chave fica guardada com a coordenação e é um sacrifício até para nós que somos professores da escola conseguirmos acesso à chave. Eu acho isso um desrespeito ao professor! Eu acho que parece que a coordenadora tem medo que a gente roube algum livro de lá. Mas a biblioteca está cheia de livros amontoados nas

³³ Os 16 exemplos de relatos aqui apresentados foram digitados a partir dos originais manuscritos, tendo o pesquisador feito apenas algumas correções de grafia e concordância, preservando-lhes integralmente a sintaxe, a escolha lexical, o sentido e a estrutura textual. (N. do A.)

caixas, inclusive livros didáticos que eram para distribuir aos alunos. *No começo eu costumava entregar os livros aos alunos, mas muitos não devolviam, ou estragavam e devolviam faltando a capa, cheio de rabiscos, isso quando devolviam. Os professores é que ficavam responsáveis pelos livros dos alunos. A coordenadora ficava me cobrando, me pressionando para não deixar que os alunos estragassem os livros. Então eu resolvi não entregar mais. Quem deveria fiscalizar o que acontece com os livros e com a biblioteca ninguém sabe. Até hoje nunca visitaram a nossa escola para conferir o que acontece com os livros que a gente recebeu, mas a nossa coordenadora morre de medo que eles apareçam de repente.*

Como professora, eu gostaria de ter mais condições de trabalhar a leitura com meus alunos na sala de aula e na biblioteca, mas por enquanto isso é impossível”. (Professor “9”).

Relato nº 11:

Comecei a ler quando comecei a lecionar para atender as minhas necessidades, o que até hoje acontece, leio “mais coisas” que me ajudam a compreender melhor o meu trabalho, ou seja, alunos, sala de aula. Não tenho o hábito de ler um livro por exemplo, gosto de ler apenas o que gosto, que me agrada e que não tome muito tempo, talvez pela falta de tempo em que vivemos hoje em dia. Gosto muito de escrever e às vezes sinto que se eu lesse mais, me sairia melhor!

Obs.: Nunca fui incentivada a ler, nem na escola, nem em casa. (Professor 11)

Relato nº 16:

Baseando-se nas primeiras experiências com a leitura, não me lembro de muitas coisas para escrever, o único livro de acesso era a cartilha “Caminho Suave”, o que marcou nas séries iniciais era o medo que tinha da professora. A partir da 5ª. Série, que tive contato com diversos livros, uma excelente professora de português, com isso fui aprendendo a sentir o gosto pela leitura.

As escolas nas quais estudei tiveram um papel muito importante na minha formação, tive ótimos professores que marcaram, fizeram ver que não era uma professora de alfabetização que iria me deixar traumatizada. Fui além, superei os medos e provei a mim mesma que seria capaz de superar os obstáculos. As leituras marcantes foram as recentes, os módulos de Pedagogia, os trabalhos , monografia, etc.

Hoje a leitura faz parte do meu dia-a-dia, o trabalho faz com que eu, como professora, tenha liberdade para buscar informações e me aperfeiçoar cada vez mais.

Não vou dizer que gosto de ler, mas o nosso trabalho exige isto, leio quando acho interessante determinados assuntos, sozinha, na minha casa, é mais como forma de atualizar, como fonte de pesquisa. (Professor “16”)

Relato nº 24:

A leitura para mim sempre foi muito complicada. Quando criança não tinha muito acesso a livros e quando queria ter sempre era proibido.

Meu avô paterno tinha uma biblioteca apenas para enfeite, porque nunca o vi lendo e também não nos deixava entrar. Só tinha acesso quando ele não estava em casa e de modo muito corrido com medo de ele chegar.

Na biblioteca pública da cidade só ia quando tinha trabalho escolar e mesmo assim não podia pesquisar, vinha tudo pronto.

Na escola eu lia muito pouco, apenas os livros escolares e quando lia um livro era quando ficava de castigo. Lia o que a professora mandava, geralmente livros grossos sem nenhum atrativo.

Para dizer a verdade, não tive nenhuma leitura marcante, sempre li pequenas reportagens que me interessavam, e quando fui para a faculdade, os livros que precisava ler, sempre com muita dificuldade no entendimento e na gravação dos mesmos.

Hoje leio apenas o que é de interesse profissional, com muito cuidado no entendimento, algumas reportagens de revista, jornal, informativos que falam sobre assuntos relativos ao profissional ou leituras não-formais, fofocas, descobertas científicas, etc.

Quando preciso ler para estudar ou para uso profissional, prefiro ler quando todos de casa estão dormindo e fico sozinha na madrugada, leio sentada, com o livro, jornal ou revista apoiados na mesa.

Para mim a leitura é muito importante, quero sentir o prazer de ler, aprender a ler para viajar numa leitura, para compreender melhor. Invejo (no bom sentido) as pessoas que lêem com prazer, com compreensão, com rapidez, com interesse à leitura. Leitura para mim é conhecimento. (Professor “24”)

Relato nº 39:

Demorei muito para gostar de ler, porque meus pais eram analfabetos e não puderam me incentivar à leitura. Na minha infância apenas os meus tios e minhas irmãs de vez em quando liam historinhas para mim. Quando virei professora comecei a ler mais e a me interessar pela leitura, principalmente de revistas e jornais, pois ainda tenho muitas dificuldades para me concentrar na leitura de livros mais longos. Procuo sempre incentivar meus alunos à leitura, mas tenho dificuldades com isso. O meu maior problema é como manter a motivação dos alunos e fazer com que entendam a importância da leitura. Em minhas aulas procuro sempre fazer um trabalho diferenciado com a leitura, mas tenho muita dificuldade de convencer os alunos a participarem das atividades que proponho. Às vezes volto para casa com a impressão de que eles não se interessam por nada do que eu falo ou tento fazer com eles. O pior é que isso também me deixa desanimada e aí a coisa vira um círculo vicioso. Eu gostaria muito que os alunos tivessem mais interesse pela escola e mais incentivo pela leitura em casa e percebessem a importância da leitura na vida deles. Para mim, a leitura é muito importante e eu estou me esforçando para gostar de ler cada vez mais. (Professor “39”)

Relato nº 43:

A minha iniciação à leitura tem um fato marcante por não ter participado da comemoração da festa do primeiro livro, pois não tinha terminado a cartilha. Lembro dos docinhos que enfeitavam a mesa... o mais em detalhe era o de goiabada. Mas não foi por causa desse fato que não deixei de ser uma leitora, porém um tanto sem vontade. A biblioteca eu pouco freqüentava, pois a funcionária era muito brava, quando retirava livros, tinha que ler muito rápido para devolvê-los em tempo preciso.

Hoje fico pensando, se eu tivesse tido mais incentivo pela leitura na escola, talvez eu gostasse mais de ler.

Hoje faço minhas leituras no campo profissional. Preciso ficar sozinha, muito silêncio para ter muita concentração, de preferência deitada.

As leituras marcantes, todas foram importantes, mas hoje, questionando, se tivesse mais incentivo, teria mais vontade em fazê-la, procuro sempre incentivar meus alunos a ler, para que eles saibam o quanto a leitura é importante, portanto faço religiosamente leitura com os alunos, de modo democrático, para que eles vejam quanta importância tem o ato de ler. (Professor “43”)

Relato nº 64:

Sou uma leitora que só lê o necessário, não sou como a maioria das pessoas leitoras que, por exemplo, lêem livros por entretenimento. Talvez, por isso, sou uma professora que lê diariamente para seus alunos para o cultivo desse hábito.

*O único livro que li e senti emoções foi o *Sinhá Moça*, adorei esta leitura de época. Mas foi uma leitura para realizar um trabalho quando eu cursava o magistério. Assim percebo que gosto de ler e pesquisar, mas com um propósito, pois quando escrevi o meu TCC li muito e prazerosamente. Para tanto, estou sempre procurando estar estudando; já concluí duas faculdades, fiz curso de Letra e Vida e agora iniciei o Teia. Não posso parar! (Professor “64”)*

Relato nº 88:

Minha primeira experiência com leitura foi quando entrei no ginásio, pois era quase obrigada a pegar livros na biblioteca, escolhidos pelos professores para fazer resumo ou expor para os colegas o que tinha entendido. Eu odiava fazer isso, pois me sentia uma verdadeira palhaça expondo uma coisa que era só minha. Por isso fiquei muito tempo afastada dos livros. Até quando voltei a cursar a faculdade, aí já madura comecei a voltar mais para os livros um pouco porque me ajudavam na prática do meu conhecimento e também as de natureza profissional. Hoje já consegui desenvolver essa prática de leitura sem traumas. Gosto de ler de tudo um pouco, de gibi até livros

técnicos. Mas a leitura que me chama atenção e me prende são os livros psicografados por espíritos. Tudo que é desconhecido me prende. (Professor “88”)

Relato nº 94:

Não tive uma iniciação legal. Aprendi a ler decorando... memorizando. Na época eu era bem gaga e a professora pedia para abrimos nossa cartilha e começar a ler. Como eu sentava na frente, era sempre a primeira. Lá fui eu tentar fazer minha primeira leitura sozinha. Gaguejei e gaguejei muito. Tenho até uma marca de uma reguada dela na cabeça. Ela me dava reguada todas as vezes que eu gaguejava. Então... imagine do jeito que eu fiquei! Quando leio não consigo compreender muito bem o que leio. Ficou o hábito de me preocupar somente em não gaguejar.

Não época não tive grandes incentivos. Existia sim uma biblioteca na minha escola, mas era somente para “ver” e não tocá-la. Era tão bonita, toda limpinha, organizadinha e não podíamos desarrumá-la.

A leitura na minha vida hoje é simplesmente tudo. Hoje eu corro atrás do prejuízo. (Professor “94”)

Relato nº 114:

Eu não sou leitora. A princípio não gosto de ler. Durante a minha trajetória de vida e profissional posso dizer que não li nada. Mesmo porque não fui incentivada a essa prática. Por outro lado, a leitura requer concentração e ficar parada em um local para que se dê a leitura. Sempre fui muito agitada. E continuo. Ler para mim ainda é um desafio. Porém recordo-me quando criança que havia um caminhão da Petrobrás que passava de tempos em tempos para que nós (as crianças) pudéssemos pegar os livros para ler.

Freqüentava a biblioteca sempre, mas era para fazer pesquisas. Lembro-me de um trabalho feito no primário sobre as histórias do Sítio do Pica-pau-amarelo (Monteiro Lobato).

Meus professores não tinham o hábito de ler histórias e na minha casa eram contados causos pela minha avó e pelos meus pais. Porém as brincadeiras de rua eram mais atrativas do que os livros, pois a estes quase não se tinha acesso.

No ginásio a história se repete. O contato com os livros era quase inexistente. Na escola havia biblioteca, mas ficava fechada.

Comecei a ler há pouco tempo, porém leituras de auto-ajuda, astrologia. Gosto de poesia, espiritualidade, auto-conhecimento. No magistério gostava de ler os livros paradidáticos encaminhados para crianças.

Gostaria de ter paciência para ler mais. (Professor “114”)

Relato nº 155:

Na minha infância, não tenho lembranças de ninguém ter contado histórias para mim. Iniciei meus estudos com 7 anos na primeira série e não fiz o que chamavam naquela época de jardim de infância. Minha alfabetização aconteceu naturalmente, sem nenhum trauma maior. Não fui alfabetizada com a cartilha “Caminho Suave”, e sim com um livro de história, só que minha professora também não lia histórias para a classe.

Minha lembrança maior de leitura se dá na terceira série quando minha professora leu “Meu Pé de Laranja Lima”, adorei e me emocionei muito com a história. Quando comecei a cursar o ginásio, as coisas pioraram muito, ninguém lia nada e também não incentivava ninguém a ler, uma tragédia.

No magistério, como não deveria ser, mas foi, tive uma leitura muito pobre, onde minha professora de português escolhia os livros para os alunos e o livro que ela escolheu para mim foi “Fogo Morto”. Detestei e o pior de tudo é que tive que fazer um trabalho que foi desastroso. Comecei a ler mesmo quando comecei a fazer cursos de capacitação de professores, onde li alguns livros técnicos e revistas especializadas. Agora, leitura pessoal, aquela prazerosa, onde você sente emoções e que seu pensamento divaga, poucos livros tenho lido. Sinto que preciso ler mais e procuro também fazer com meus alunos o contrário do que fizeram comigo. (Professor “155”)

Relato nº 187:

Meus primeiros passos para o caminho da leitura foram com minhas avós - materna e paterna. Após o jantar era o momento especial para minha irmã, meu irmão e eu. Sentados em volta da mesa, as avós contavam-nos histórias – alegres ou mesmo de assombração. Quanto mais ouvíamos, mais histórias queríamos ouvir.

Meu primeiro livro, comprado por minha avó materna em uma papelaria em Apiaí a pedido de minha mãe, foi a Cartilha “Caminho Suave”. Com ela me diverti e principalmente aprendi a ler e escrever.

O tempo foi passando e não guardei muitas recordações até que me tornei adolescente. Incentivada por minha irmã mais velha, envolvi-me no mundo dos romances: Julia, Sabrina eram as prediletas no meu mundo leitor. Viajava, usava a imaginação, me sentia personagem das histórias, me divertia muito.

Então, já cursando o magistério – 2º. Grau – decepcionei-me. Era obrigada a ler livros que não gostava para fazer resumos ou seminários. Que horror! Muitos deles, paguei pelo trabalho pronto por não gostar do gênero literário.

Casei-me, comecei a dar aulas, mas desconhecia o prazer de ler em sala de aula. Nasceu o meu primeiro filho e com ele o mundo da literatura infantil. Ler para meu filho era um prazer, principalmente na hora de dormir.

O tempo foi passando, tive uma filha que adora histórias, mesmo as inventadas de à-beça. Ler para meus filhos é um prazer, porém o prazer da leitura diária em sala de aula ganhou dimensão através do curso “Letra e Vida” que faço questão de dizer que a minha formadora foi a Profa. Sueli Macedo. Com ela aprendi a importância da leitura para os alunos, o valor e sua influência real no ato de aprender a ler e escrever. Hoje faço uso diário da leitura compartilhada com meus alunos, que dedicam total atenção na hora da leitura e pedem bis. Ler é um prazer!

Sou admiradora do escritor Augusto Cury, dentre vários livros que já li, marcou-me o título “Você é insubstituível”, chorei pois ele nos faz perceber que por sermos fecundados já somos vencedores e por isso insubstituíveis. Gosto de ler também revistas que trazem artigos sobre saúde, educação, qualidade de vida, comportamento e religião.

Atualmente estou lendo para estudar para o concurso de Professores de Educação Básica I e o livro “No mundo da Lua” de Paulo Mattos – Editora Lemos. Gosto de ler confortavelmente, deitada na cama, sofá ou na rede, no fundo de minha casa, onde

reina o silêncio e há apenas a harmonia da natureza, porque moro em um bairro de zona rural onde reina a paz e a tranquilidade. (Professor “187”)

Relato nº 194:

“Não tive muito incentivo para a leitura em casa, até porque minha mãe e meu pai eram analfabetos. Na escola eu lia muito pouco, mas escrevia bastante e estudava a gramática com muita dificuldade, tanto que até hoje tenho muitas dúvidas de gramática. Na segunda escola onde estudei tinha uma biblioteca muito limpa e organizada, e para entrar nela tinha que ser junto com a professora e sem dar nem um pio em sinal de respeito. Quem tirasse os livros do lugar e não colocasse de volta tomava bronca. Eu lembro de um menino que tomou suspensão só porque estava assobiando dentro da biblioteca”. Como professora sou bastante rigorosa com os alunos, porque quero que eles aprendam a dar valor e a respeitar, principalmente nas aulas de leitura, que são as mais importantes apesar de que os alunos não gostam de ler na maioria. Nas aulas de leitura eu exijo a concentração deles e sempre peço um trabalho ou um resumo e se eu peço para eles (os alunos) lerem e eles começam a conversar, eu dou logo um questionário e todo mundo fica quieto, porque eles sabem que eu sou rigorosa com a nota. A leitura para mim é muito importante, mas como tenho pouco tempo, ultimamente só tenho lido algumas reportagens de revista e jornal que falam de educação, etc.”. (Professor “194”)

Relato nº 199:

Durante minha infância, muito pouco me marcou; venho de uma família de pessoas não leitoras, livros, raramente se via um ou outro e geralmente religiosos (revistas de novenas), gibis, os quais folheava observando os desenhos.

Na escola (ensino fundamental) não houve uma participação significativa, não houve um professor que influenciasse ou que tivesse feito algo que demonstrasse o prazer de ler, de se envolver com a leitura, se por acaso houve algum, não me lembro; recordo apenas das burocracias para emprestar um livro.

Ao iniciar no ensino médio, comecei a notar algumas diferenças “apesar da troca de professores” se falava e se exigia mais leitura; mas durante os dois primeiros anos raramente emprestava livros para ler, às vezes até emprestava, mas chegava na metade e só. Já no terceiro ano do curso comecei a perceber a importância da leitura, comecei a ler alguns romances e poesias, aos poucos fui descobrindo um mundo diferente, de palavras e sentimentos; durante o curso normal tinha uma professora que sempre levava uma reflexão para ler para nós, na época achava chato, mas hoje recordando percebo o quanto marcou e o quanto foram importantes aquelas reflexões. Hoje para mim, ler é algo fundamental, tanto na vida pessoal como na vida profissional que exige novas informações, atualidades e conhecimentos.

Gosto de ler histórias reflexivas, romances, livros religiosos, de preferência deitada, com o som alto e ler quando possível der vontade. Assim termina minha breve história de leitora. Ah! Esqueci de falar que após 30 meses de Pedagogia Cidadã me tornei uma leitora melhor, ou apenas uma leitora. (Professor “199”)

Relato nº 231:

“Meu professor de português do ginásio sempre estava lendo ou com livros e jornais debaixo do braço. Ele costumava contar as histórias que lia, mas nunca as contava inteiras, só para fazer suspense, e a gente ficava morrendo de curiosidade. Nas provas de leitura ele nos cobrava muito e exigia porque se preocupava com os alunos. Esse professor era um homem muito inteligente, e foi por causa dele que eu decidi ser professora”. Eu queria ser uma professora tão boa quanto ele, mas os alunos não cooperam como a gente naquele tempo. Quando um professor pedia algum trabalho ou marcava uma prova, a gente se matava de estudar, bem diferente do que acontece hoje nas escolas onde os alunos não se interessam por estudar nem aquilo que é para a nota deles. Quando eu peço para os alunos lerem, eles não conseguem se concentrar, e na hora da prova, se eu peço para eles falarem sobre o texto, é como se eu estivesse falando com as paredes, pois eles só sabem dizer ‘eu achei o texto chato’ ou ‘eu achei o texto legal’ ou ‘eu não entendi’, e não passa disso”. (Professor “231”)

Relato nº 264:

Eu tive minhas primeiras experiências de leitura na escola, pois na minha casa não se tinha o hábito da leitura e nem se tinha a disponibilidade de comprar livros. Na escola me deparei com alguns títulos, mas não foram os que me incentivaram a gostar da leitura, pois muitos minha mãe é quem lia e fazia o resumo não só para mim como também para minhas amigas.

Aos poucos, nas aulas de português, fui me identificando com a literatura e sua história política e social e isso me incentivou a ler algumas obras; os clássicos como José de Alencar, Machado de Assis e até os Lusíadas.

Toda a leitura se intensificou na faculdade, mas não que eu tenha sido, enquanto aluno, uma amante da leitura, lia tudo o que era pedido pelos professores.

Hoje não leio muito, pela falta de tempo, mas o que gosto são leituras atuais. O que me levou a ser uma professora de português foi a parte gramatical, da qual gosto muito.
(Professor “264”)

ANEXO 2

- Tabelas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7

- Categorias de análise e organização dos dados obtidos a partir dos relatos dos professores:

TABELA 1

1 – Relatos que fazem menção a “gostar / ter hábito” ou “não gostar / não ter hábito” de ler:

Relatos em que os professores mencionam gostar ou ter o hábito de ler atualmente	48*	18,18%
Relatos em que os professores mencionam não gostar ou não ter o hábito de ler atualmente	114**	43,18%
Relatos em que os professores mencionam ter o hábito de ler apenas sobre assuntos ligados às suas atividades profissionais	69	26,13%
Relatos em que os professores não fizeram menções a respeito de gostar / ter hábito ou não gostar / não ter hábito de ler	33	12,5%
Total de relatos analisados	264	100%

TABELA 2

2 – Relatos que mencionam motivos por que “se gosta / se tem hábito” de ler:

Relatos que mencionam influência de familiares	14	29,16%
Relatos que mencionam influência de professores	9	18,75%
Relatos que mencionam influência de amigos	3	6,25%
Relatos que mencionam influência de ambiente escolar / universitário	7	14,58%
Relatos que mencionam influência da biblioteca / bibliotecário	1	2,08%
Relatos que mencionam influência do ambiente de trabalho	6	12,5%
Relatos que mencionam outros motivos	3	6,25%
Relatos que não mencionaram motivos	5	10,41%
Total de relatos analisados (ver tabela 1)	48*	100%

TABELA 3

3 – Relatos que mencionam motivos por que “não se gosta / não se tem hábito” de ler:

Relatos que mencionam práticas escolares desestimulantes ou inadequadas pelas quais os professores passaram quando alunos	73***	64,03%
Relatos que mencionam dificuldades de leitura, entendimento ou interpretação de textos por parte dos professores	18	15,78%
Relatos que mencionam falta de interesse ou preguiça por parte dos professores	13	11,4%
Relatos que mencionam outros motivos	2	1,75%
Relatos que não mencionam motivos	8	7,01%
Total de relatos analisados (ver tabela 1)	114**	100%

TABELA 4

4 – Relatos que mencionam práticas escolares de leitura citadas como desestimulantes ou inadequadas:

Produção de resumos e fichamentos de livros	16	21,91%
Provas de livro	11	15,06%
Uso de textos para atividades de gramática	4	5,47%
Citaram mais de uma das práticas supracitadas	17	23,28%
Outras práticas	6	8,21%
Relatos de professores que mencionam práticas escolares de leitura que reputam como desestimulantes ou inadequadas, mas que ainda são utilizadas por eles próprios com seus alunos.	12	16,43%
Total de relatos analisados (ver tabela 3)	73***	100%

TABELA 5

5 – Relatos que mencionam experiências negativas e positivas com a leitura na escola quando estudantes:

Relatos que mencionaram experiências positivas com a leitura na escola em que os professores estudaram	62	23,48%
Relatos que mencionaram experiências negativas com a leitura na escola em que os professores estudaram	147	55,68%
Relatos que não mencionaram experiências positivas ou negativas com a leitura na escola em que os professores estudaram	55	20,83%
Total de relatos analisados	264	100%

TABELA 6

6 – Relatos que mencionam desafios ou dificuldades docentes no trabalho com a leitura na escola:

Relatos que mencionam falta de motivação, envolvimento ou interesse por parte dos alunos em relação às atividades propostas pelo professor	47	17,8%
Relatos que mencionam dificuldade de acesso aos livros ou à biblioteca da escola	42	15,9%
Relatos que mencionam indisciplina dos alunos	26	9,84%
Relatos que mencionam defasagem cognitiva ou dificuldades de entendimento e interpretação por parte dos alunos em relação à leitura	13	4,92%
Relatos que mencionam falta de organização da escola	3	1,13%
Relatos que mencionam outros desafios e dificuldades	4	1,51%
Relatos que não fizeram menção a desafios ou dificuldades docentes no trabalho com a leitura na escola	129	48,86%
Total de relatos analisados	264	100%

Tabela 7

7- Relatos que mencionam lugares em que se prefere praticar a leitura

Relatos que mencionaram espaço escolar/ universitário	7	2,65%
Relatos que mencionaram outros espaços (ao ar livre, varanda, sofá, quarto, cama, casa, praça, salas de espera, consultório, biblioteca pública, etc.)	106	40,15%
Não citaram nenhum espaço ou não fizeram menção a esse respeito	151	57,19%
Total de relatos analisados	264	100%
