

CONTEXTOS DE LEITURA NO OESTE PAULISTA: PROFESSORES, ALUNOS, BIBLIOTECAS ESCOLARES E A LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA.

Ana Maria dos Santos da Costa MENIN¹
Cyntia Graziella Guizelim Simões GIROTTO²
Dagoberto Buim ARENA³
Renata Junqueira de SOUZA⁴
CELLIJ/FAPESP/CNPq.

RESUMO: Esta comunicação trata dos resultados da primeira etapa da pesquisa ‘A Literatura na escola: espaços e contextos - a realidade brasileira e portuguesa’. Financiado pelo CNPq e pela FAPESP, em sua fase diagnóstica, o projeto, em sua frente realizada no Brasil, observou o perfil e procedimentos de leitura, sobretudo quanto às obras de ficção, entre professores (cerca de 900), alunos (cerca de 6 mil estudantes de 3ª a 6ª séries do Ensino Fundamental) e bibliotecários (110) de escolas públicas municipais e estaduais da região Oeste do Estado de São Paulo, representada pelas cidades de Presidente Prudente, Marília e Assis. A comunicação analisa respectivamente os dados obtidos em relação ao conjunto de professores, de alunos e de bibliotecários, pretendendo atualizar e aprofundar o entendimento sobre literatura infantil e juvenil para a efetiva formação do leitor, nas suas relações com o aprendizado da Língua Portuguesa, abrangendo aspectos ligados à produção de textos e à reflexão sobre os conhecimentos lingüísticos, inclusive dialogando, em diversos momentos, com a pesquisa sobre o perfil de professores brasileiros publicada pela UNESCO, em 2004. São diversos os dados para análise, mas destacam-se os contrastes havidos entre os discursos de professores, alunos e responsáveis por bibliotecas, e suas práticas cotidianas em sala de aula. A ênfase, no entanto, não está no reforço de um quadro desolador, já observado em diversas avaliações externas, mas sim na avaliação histórica e pedagógica de práticas culturais, com a finalidade de repensar as práticas de leitura e de circulação da literatura na escola.

PALAVRAS-CHAVE: professores, alunos, bibliotecas, leitura, escola

¹ UNESP – Faculdade de Tecnologia e Ciências – Dep. De Educação. Rua Roberto Simonsen, 305 CEP19060-900. Presidente Prudente (SP) Brasil. anamenin@fct.unesp.br

² UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Dep. de Didática. Av. Hygino Muzzi Filho, 737. C.E.P. 17525-900. Marília (SP) Brasil. cyntia@Marilia.unesp.br

³ UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Dep. de Didática. Marília (SP) Brasil. Av. Hygino Muzzi Filho, 737. C.E.P 17525-900. arena@marilia.unesp.br

⁴ UNESP – Faculdade de Tecnologia e Ciências – Dep. De Educação. Rua Roberto Simonsen, 305 CEP19060-900. Presidente Prudente (SP) Brasil. recellij@gmail.com

Ainda que espelhe realidades históricas distintas e se refira a escolas também distintas, a evolução da norma acerca das finalidades daquilo que hoje chamamos de Educação Básica marca uma diferença de acento: a crescente importância dada a idéia de cidadania e a quase secundarização dos processos de formação em termos de conteúdos curriculares, por assim dizer. Embora a legislação contemporânea mostre com algum detalhe a necessidade do domínio da leitura, da escrita, do cálculo e do domínio de processos tecnológicos, há certo desequilíbrio, pendendo-se para a idéia de autonomia escolar e para a questão da ‘formação para a cidadania’. Os dados aqui apresentados podem ser utilizados para reforçar a idéia de que saberes específicos estão diluídos na escola básica, dificultando sobremaneira a constituição de um circuito favorável à leitura.

Para tratar desse assunto, tomamos principalmente dados referentes à pesquisa ‘A Literatura na escola: espaços e contextos - a realidade brasileira e portuguesa’. Em sua frente desenvolvida no Brasil, a pesquisa envolveu 110 escolas públicas de Ensino Fundamental dos municípios de Presidente Prudente, Assis e Marília, no Oeste de São Paulo, observando-se vários agentes e estruturas de leitura disponíveis no contexto escolar: professores, alunos, coordenadores e dirigentes, bibliotecários e estrutura física de bibliotecas escolares, perfil de acervos, dentre outras questões.

Professores, leitura e literatura: suas práticas

As respostas dos professores pesquisados foram organizadas em grandes categorias: identidade, formação, perfil cultural e prática pedagógica. A prática pedagógica, objeto deste item, é analisada a seguir.

Antes de falarmos propriamente sobre as práticas, a subcategoria *Leitura*, inserida no *Perfil Cultural*, apresenta dados merecedores de atenção. Os professores, ao serem indagados sobre *O que você gosta de ler*, demonstram preferências distintas, provavelmente devido às funções que ocupam no espaço educativo. Os dados apontam que a preferência dos professores se refere à leitura de *jornais* (24,37%), seguida pela *literatura infantil* (19,57%) e *revistas semanais* (19,06).

Em consonância com as respostas obtidas sobre as preferências de leitura, observa-se que 94,6% dos professores apontaram a leitura de algum tipo de jornal, prevalecendo os jornais regionais.

Quanto ao assunto das obras lidas, o sucesso profissional, otimismo para a vida, amor e romance, violência escolar, indisciplina, relacionamento interpessoal, evolução interior, drogas, educação são os temas mais apontados pelos sujeitos da pesquisa.

Sobre a quantidade de livros lidos no ano de 2006, os índices percentuais acusam que aproximadamente 37% dos professores lêem de 1 a 3 livros por ano, nem mesmo um por bimestre; por outro lado, há um quarto dos sujeitos participantes que lêem mais de dez. O que chama a atenção, na contramão da chamada “sociedade do conhecimento” e de exigências educacionais tão paradoxais, não são tais resultados, mas a temática declarada pelos professores sobre tais livros lidos, aqui registrados em ordem de ocorrência: auto-ajuda, romances (*best-sellers*), religiosidade, didáticos, paradidáticos, literatura infantil e juvenil, pedagógicos, e, por último, acadêmicos, clássicos.

Cabe apontar a dissonância desses resultados, se associados às respostas dadas pelos professores e coordenadores quanto à frequência de leitura de livros literários em 2006.

Pondera-se que, se mais da metade das respostas recai sobre “todos os dias” e “uma vez por mês”, cabe perguntar: o que os professores compreendem por literatura, uma vez que ela

não aparece em prevalência, em outras questões, como a primeira apontada? Ainda que não caiba a esta pesquisa responder tal indagação, preocupa-nos como professores não leitores da literatura clássica poderão incentivar o gosto, hábito e necessidade dessa leitura. Como o professor conseguiria realizar a transposição didática, criando elos mediadores para tal apropriação, não sendo leitor dessa literatura?

Assim, no campo da formação do provável professor-leitor, torna-se importante destacar, em decorrência do já exposto, que a maior parte dos professores raramente frequenta as bibliotecas de sua comunidade. Os dados nos levam a indagações da seguinte natureza: a reduzida frequência deve-se a acervos pouco estimuladores ou, por oposição, a acervos de interesse contrário aos apresentados pelos sujeitos da pesquisa? Ou, ainda, pelo hábito culturalmente não aprendido? Como, então, incentivar as crianças a se constituírem como usuárias, se os próprios professores não o são? Todavia, não é só da responsabilidade dos professores tal incentivo.

Nessa discussão quanto ao despertar interesse e o prazer pela leitura e fazer dela um hábito ou necessidade, destaca-se a leitura de literatura infantil por parte dos professores. A grande maioria, 92% entre os professores, afirma ter lido tais livros, sendo que destes 55% dos professores trazem como finalidade para essa leitura a dimensão pedagógica. Cabe perguntar: se lêem tais livros e se os apreciam, como aproximadamente um quarto dos sujeitos afirmou, como têm sido as práticas direcionadas para a leitura da literatura infantil, uma vez que as observações de sala de aula traduzem a ausência de tais atividades, a didatização da leitura e/ou trabalhos desprovidos de sentido e significado real para a formação da competência leitora e/ou do gosto pela leitura da literatura?

Assim, nas fases posteriores de nossa pesquisa, será necessária uma análise reflexiva sobre os saberes e as concepções subjacentes às práticas cotidianas de leitura, às maneiras de

fazer leitores ordinários e leitores institucionais, a fim de que se possa contribuir na produção de um conhecimento sobre essas práticas de leitura e, mais especificamente, sobre as práticas com literatura infantil e juvenil.

Não parece surpreendente que, dos 901 professores que devolveram o instrumento de pesquisa devidamente preenchido, 95,3 % indicaram que trabalham com literatura infantil e juvenil na escola, 1,8 % informaram que não trabalham, e 2,9% deixaram a questão em branco. Por outro lado, mais importante que a leitura literária em sala de aula é o modo como o texto literário é utilizado pelo professor.

O contato com o texto literário na escola contempla espaços diversificados: ao “cantinho da leitura” em sala de aula, à biblioteca escolar, à sala de leitura, se junta o espaço do lar para a leitura compartilhada com os familiares.

Em relação à frequência com que trabalha com a literatura infantil e juvenil em suas aulas, a maior parcela de professores (68,6%) opta pela semanal, ou seja, ao menos uma vez por semana a literatura é objeto de leitura e estudo com os alunos. 8,8% trabalham quinzenalmente com essa literatura; 8,2% optam por um trabalho mensal; 3,7%, por um trabalho bimestral; 2,7% conseguem realizar um trabalho diário com essa literatura; 0,4% realizam um trabalho semestral; e 7,7% dos professores não responderam a essa pergunta

As professoras afirmam que avaliam a leitura do texto literário através de ações orais e escritas. Nota-se que quase 40% dessas atividades são verbais – reconto ou respostas orais. Percebe-se, igualmente, uma relevante incidência na leitura em voz alta (15,92%). Essas práticas na avaliação de leitura não garantem, no entanto, o desenvolvimento da capacidade de ler, compreender e interpretar os textos.

Há ainda referências a trabalhos escritos, como: respostas por escrito, preenchimento de fichas, questionários que somam 26,64% das respostas dadas. Verificamos na questão

aberta que os professores ainda mencionam outras atividades avaliativas: dramatizações, reescrita, leitura silenciosa ou pedem para os alunos representarem a história através de desenhos.

Os professores afirmam que os textos preferidos de seus alunos são primeiramente o conto (29,67%), seguido pela aventura (21,31%) e poesia (20,09%). Estas respostas se justificam pela faixa etária das crianças entrevistadas (8-12 anos).

Quando indagados sobre a existência do espaço “biblioteca”, na sua sala de aula (cantinho da leitura ou sala de leitura), a grande maioria dos professores (69,8%) aponta que tais espaços estão presentes, revelando que, de alguma forma, as ações educativas que podem garantir o acesso dos alunos ao livro, estão sendo contempladas pela escola e pelos docentes.

Ainda que tais ações possam ser efetivadas sem um suporte teórico e desconectadas de um projeto estruturado e definido pela escola e equipe docente, percebe-se que há um movimento positivo no sentido de garantir a presença do livro na sala de aula e o acesso dos alunos a este objeto de cultura. Ressalta-se que, em determinados contextos, a qualidade dos acervos dos tais “cantinhos de leitura” é duvidosa, compondo-se muitas vezes de livros em péssimo estado de conservação, inadequados para a faixa etária das crianças e/ou de obras que não promovem o interesse e o estímulo dos alunos para a leitura. Indagados sobre a maneira como tais espaços funcionam em suas salas de aula, os professores relatam que, na maioria dos casos (60,6%), propiciam aos alunos a oportunidade de levar os livros para casa. Reconhece-se aqui uma ação positiva, no sentido de viabilizar o acesso dos alunos e permitir que interajam com a leitura e o livro para além das instâncias escolares. Entretanto, seria importante verificar a existência de momentos em

que tais leituras possam ser compartilhadas, ampliando o repertório através da troca de idéias entre os alunos.

Alguns professores (8,5%) permitem apenas que os alunos retirem livros do acervo, quando terminam uma atividade desenvolvida na sala de aula, enquanto outros revelam que os livros somente são lidos na hora de leitura (7,9%). Tais escolhas podem ser consequência da dificuldade que os professores sentem em organizar e estruturar o trabalho com o acervo de classe, incluindo aqui o problema da devolução dos livros pelos alunos. Reconhece-se que, de alguma forma, tais ações aproximam os alunos do objeto livro e podem concorrer para o seu interesse pela leitura, entretanto, não possibilitam aos alunos momentos de leitura realizados para além do espaço escolar. Tal fato pode ser ainda mais incisivo se, na escola em que o professor atua, não houver uma biblioteca estruturada e organizada para acesso dos alunos. Pode-se supor que entre o dilema da circulação, da interação e da conservação, os professores interessados pelo livro e pela leitura parecem viver algumas contradições. Ao mesmo tempo em que querem deixar disponível e ao alcance dos alunos o acervo, querem também conservá-lo, para que muitos outros possam usufruir.

Quanto à possibilidade de colocar livros de seu acervo pessoal na biblioteca da sala de aula, grande parte dos professores indagados (59%) respondeu afirmativamente. Pode-se inferir que esse fato se deve à precariedade dos acervos disponibilizados pela escola para esse trabalho, levando os professores a contribuir com livros de sua própria coleção. Valoriza-se aqui tal atitude, visto que denota a preocupação dos professores em garantir, apesar das dificuldades estruturais, o trabalho pedagógico com a leitura e a formação do leitor.

O dados apresentados neste trabalho indicam a necessidade de investimentos em programas de formação do professor, não somente em relação a conteúdos específicos do ensino da língua materna, mas a aspectos de sua própria formação cultural, como a frequência a

cinemas, teatros (resultados já apresentados pela pesquisa da UNESCO(2004) que aponta uma correlação entre frequência a eventos culturais e renda da família em que vive o professor - a conclusão indica que quanto maior a renda familiar, maior a sua participação nos circuitos culturais), a leitura e discussão de obras literárias de reconhecida qualidade, tanto as dirigidas para público adulto, quanto as que são consideradas como literatura infantil e juvenil.

Alunos: leitores de quê?

Este item discuti como alunos do Ensino Fundamental de Presidente Prudente, Assis e Marília se relacionam com a leitura, principalmente a leitura de textos ficcionais.

Foram examinadas 10 categorias a partir dos questionários respondidos: (1) Faixa etária, (2) Sexo, (3) Escolaridade, (4) Trabalho, (5) Família, (6) Casa e bens, (7) Leitura, (8) Computador, (9) Contar e ouvir histórias, (10) Português e outras matérias.

Do total (cerca de 6 mil alunos), 35,8% dos sujeitos têm entre oito e nove anos de idade; a faixa etária mais significativa fica para os alunos de 10 a 12 anos (60% do total). Não há número representativo de estudantes muito acima ou muito abaixo desses níveis: dos entrevistados, somente 32 têm 14 anos; apenas 31 estão na faixa dos 7 anos. Ainda que a distribuição por séries seja mais ou menos equilibrada, a maior quantidade de informantes frequenta a terceira série (28,6%), enquanto a sexta tem o menor número (21,6%).

De acordo com os questionários, uma esmagadora maioria declara gostar de ler, o que pode significar muito, para quem está interessado na formação de leitores e no crescimento dessa disposição, como meio para melhorar o desempenho, inclusive em testes como o do PISA.

A frequência assumida pelos informantes também é um dado positivo. Expressiva maioria (72,4%) afirma ler um livro todo dia ou, pelo menos, uma vez por semana.

No entanto, nada menos que 60,8% não se lembram de livros que pudessem ter sido importantes para eles. Essa espécie de “negligência” e “esquecimento”, por parte dos estudantes, tanto pode estar mascarada pela virtual intenção de mostrar aos pesquisadores um comportamento “adequado” e “escolar”, de quem gosta de ler e, por isso – imaginam – será valorizado, ainda que falso comportamento, quanto pode estar relacionada ao fato do pouco estudo dedicado aos nossos autores infanto-juvenis ou à relativamente pobre divulgação de suas obras, ao longo do tempo, que os torna desconhecidos e distantes da vida cotidiana dos leitores-mirins.

Trata-se de uma situação que parece se confirmar, quando apenas metade dos sujeitos da pesquisa confirma ter autores prediletos. Quase a mesma quantidade não fixou nomes de autores, nem afinou o gosto, procurando apreciar as obras de determinados estilos e escritores, numa indicação clara de que o gosto pela leitura segue amorfo e, infelizmente, apenas na intenção passiva. Em acréscimo, pode-se pensar também que estejam na fase de atribuir importância maior ao “enredo”, à “história”, do que à autoria dos livros lidos.

Apesar da multiplicidade de referências, há alguns autores que se repetem, na longa lista dos informantes: Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Machado de Assis, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Ziraldo, Pedro Bandeira, Ruth Rocha, Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, Maurício de Sousa etc. Entre os estrangeiros, Miguel de Cervantes e J. K. Rowling (autora da série *Harry Potter*) marcam presença, sem contar a referência a Leonardo Da Vinci, talvez pela confusão com o escritor Dan Brown, que fez sucesso com seu *O código Da Vinci*.

A maior parte dos estudantes respondeu que o local onde conseguia livros era na biblioteca ou na escola, dando a entender como esses ambientes são importantes, para incrementar o acesso aos livros.

A recepção de jornais registra um percentual de 72,9%. De um lado, a família parece demonstrar pouca prática ou hábito de leitura desses suportes, o que reflete certo senso comum. De outro, o jornal não é algo barato, nem é considerado produto de primeira necessidade, de modo que se pode “passar sem ele”. Para muitos, com efeito, trata-se de objeto muito ruim de manusear e que “junta poeira”, nos cantos da casa. Quanto às revistas, a situação não é muito diferente: não chegam a 75,9% dos lares dos entrevistados. No que tange ao preço, também não são muito acessíveis, de maneira que os 21,5% que as compram parecem pertencer a uma fatia privilegiada e culturalmente mais aberta. Não se pode esquecer, igualmente, que a leitura da revista pode restringir-se a reportagens de capa ou seções específicas, como a das crônicas de certo autor ou os quadrinhos. Esse acesso limitado, quanto a meios impressos, pode estar compensado pela consulta *on line* aos mesmos veículos, implícita no uso dos computadores e de bibliotecas.

Os dados revelam não apenas que pouco mais da metade dos alunos investigados (54,5%) costuma usar a biblioteca, mas também que há uma maioria de professores (64,4%) que leva os estudantes a esse ambiente. Visto pelo lado inverso, preocupa saber que 44,1% não freqüentam bibliotecas e 34,5% dos professores não se comprometem com esse tipo de estímulo, não cultivando o convívio com os livros. Para Carvalho (2004, p. 281), o leitor infantil: “convive com a presença constante do adulto. Afinal, esse é o responsável por todas as etapas no processo de produção da leitura da narrativa literária infantil, o que reforça o caráter assimétrico dessa relação.” [...] Sendo assim, a criança passa por um duplo processo assimétrico em que sua condição de inferioridade é enfatizada.

É necessário que haja uma intenção clara e honesta de auxiliar os estudantes, nesse processo de mediação, sem as conseqüências nefastas do reforçamento de sua posição inferior.

Por outro lado, a formação de um leitor pode ser extremamente beneficiada, quando a família propicia aos pequenos essa experiência. Nas respostas dos alunos, a linha é equilibradamente invertida, com o passar do tempo: enquanto, na infância, 64,9% dos informantes afirmam que alguém lia ou contava histórias, para eles, 61,5% declaram o contrário, quando se trata da atualidade.

Segundo a avaliação das crianças e adolescentes, as histórias lidas ou contadas não mudam muito. Repetem-se as velhas fábulas e as histórias infantis, mas, o mundo adulto já surge com certa regularidade, de maneira que textos “mais adultos”, segundo eles mesmos classificam, fazem parte desse rol.

Também “histórias e lições de vida”, “histórias de quando eles [pais] aprontavam”, “histórias de verdade” ou “sobre a vida” mesclam-se a “contos dos Irmãos Grimm” ou às “fábulas de Esopo”. De qualquer modo, 53,8% dos sujeitos deixam em branco a questão do que liam ou contavam para eles, quando eram crianças. A porcentagem cresce para 73,7%, quando se trata da atualidade, numa clara demonstração de que não vale a pena, para eles, abordar esse assunto – talvez porque já não tenham ninguém que conte ou leia histórias, ou se achem muito crescidos para perder tempo com coisa tão infantil. Observa-se que os pais, a avó (e, em menor grau, o avô) e a irmã é que se encarregam de ler ou contar histórias para os pequenos. No entanto, as mães têm boa preferência, representando quase 40% do total e confirmando a tendência das pessoas em considerá-las mais próximas das crianças e seu apoio mais direto.

Questionados a respeito de sua matéria predileta, colocam a disciplina de Português em um “honroso” terceiro lugar, com 16,5% das preferências. Não obstante, se comparada com a Matemática, por exemplo, vemos que os 30,7% obtidos por esta disciplina servem para demonstrar sensível modificação com respeito ao conhecido temor pelas contas e pelos números, que povoou o universo de muitos estudantes, no passado. O que pode explicar a tendência de crescimento da Matemática, em parte, é a compreensão de seu caráter de ciência exata, sem contar o fato de, pela fragmentação excessiva de seus conteúdos, os pontos parecerem sempre novidades. Curioso notar que nem mesmo a Educação Física, com suas peculiaridades (voltadas, boa parte das vezes, para a prática de esportes), consegue melhor desempenho, situando-se bem abaixo das Artes.

A insistência com que muitos docentes tratam da questão da gramática, explica alguns aspectos dessa ojeriza pela disciplina, visível em indicações, feitas pelos aprendizes, de não gostar de “gramática”, “verbos”.

Ao mesmo tempo, acostumados a ter sempre uma explicação para todos os fatos e situações que vivem, na prática, os estudantes dizem não gostar de “interpretação” e de “perguntas”, que geralmente se refere à compreensão de textos, conforme acrescentam, nessa questão aberta. Por outro lado, explicam essa falta de sintonia com a matéria certas estratégias didáticas, como o ditado, apontado como negativo por um bom número de sujeitos; a “cópia”, além da constante preocupação com as “provas”.

Se, numa primeira fase do Ensino Fundamental, as crianças gostam de escrever e o fazem freqüentemente, muitas vezes com grande criatividade, ao longo da convivência escolar essa característica vai minguando até quase desaparecer. No questionário em análise, alguns sujeitos justificam que não gostam de português por ter de “escrever” (ou fazer uma “redação”), sem contar aqueles que reclamam de atividades em que tenham de produzir

“textos grandes”. Um parêntese: escrever textos “grandes” pode ocultar alguma dificuldade de os professores entenderem a noção de texto, que não tem exatamente a ver com sua extensão.

O próprio ato de escrever, focalizado pelos estudantes em outra pergunta do questionário, também é colocado à margem. Para uma análise dessa espécie de repulsa ao ato de escrever, tão natural no começo da aprendizagem da língua escrita, são esclarecedoras as idéias de Leal (2003, p. 55): um olhar sobre o que acontece em determinadas práticas de sala de aula revela que, na escola, inverte-se essa lógica de o aluno passar a palavra ao professor, para ser lido, quando lhe entrega algo escrito: o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido. A lógica escolar elimina, desse modo, a atitude responsiva ativa, pois o aluno sabe de antemão que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva ao que produz. O resultado é o entendimento ou a introjeção de que o texto escrito é sempre um produto fechado, com fim em si mesmo.

Na verdade, falta à escola priorizar uma escrita que leve em conta as condições de produção (destinatário, situação real, suportes, intenção etc.), de forma a levar o estudante a escrever com mais motivação, sabendo que alguém vai ler os seus textos e que eles não serão empregados somente para correção (ROCHA; COSTA VAL, 2003, p. 125-126).

Estas são, em linhas gerais, as impressões mais gerais colhidas nos questionários dos alunos envolvidos na experiência. Servem como primeira aproximação de um perfil dos estudantes que frequentam o Ensino Fundamental (3ª a 6ª séries) e permitem reflexões relevantes para contribuir na melhoria de suas práticas de leitura e de escrita.

Bibliotecas escolares e seus responsáveis: discurso e práticas

Este item discute o papel da biblioteca e dos responsáveis pela biblioteca nas práticas de leitura na escola. Procuramos caracterizar um possível 'discurso sobre a biblioteca', partindo da opinião de seus responsáveis, bem como um conjunto de práticas de leitura que envolve professores e alunos, mas sob a ótica daqueles responsáveis. O resultado desse trabalho parece ser a existência de um discurso paradoxal, que, por um lado, mostra-se político e valoriza a leitura como parte importante da formação do aluno, mas, por outro, revela práticas que se mostram como obstáculos significativos ao desenvolvimento da leitura

Os aspectos mencionados a seguir foram obtidos a partir de respostas oferecidas pelos responsáveis pelas bibliotecas escolares dentro do conjunto de escolas pesquisadas:

a) Mais de 95% das escolas tem uma biblioteca, sendo que cerca de 70% delas estão alocadas em espaço próprio, portanto consolidadas ao menos enquanto estrutura física. Cerca de 85% dos responsáveis acredita que as instalações das suas bibliotecas estão em boas ou ótimas condições. Os espaços improvisados e com problemas de estrutura restringem-se a menos de 10% das bibliotecas, na visão dos responsáveis; b) Quase a metade das escolas apresenta acervo superior a mil obras, sendo que apenas 10% das escolas apresentam acervos de até 200 obras. Estas últimas provavelmente são escolas municipais formadas mais recentemente, sobretudo depois do processo de municipalização do Ensino Fundamental, ocorrido na última década; c) A curiosidade individual (54%) e a sugestão de pessoas próximas (25%), como colegas ou familiares, são expressivas, embora a principal motivação para a frequência à biblioteca seja a ordem ou recomendação dos professores; d) Esses responsáveis recebem remuneração equivalente à dos professores. A

maior parte deles tem salário entre mil e dois mil reais. Nesse sentido, não se pode dizer que o trabalho na biblioteca é considerado ‘menor’ na lista de serviços executados dentro da escola.

Em tese, as bibliotecas escolares têm algum lugar na estrutura da escola e na própria rotina dos professores e alunos. As bibliotecas funcionam. Mas há diversos elementos que mostram que esse funcionamento se dá num limite mínimo: a) Entre os responsáveis pela biblioteca não há bibliotecários, nem mesmo leitores destacados. Em quase 70% dos casos, o lugar do responsável é preenchido por um professor ou funcionário ‘readaptado’, ou seja, por alguém que, por uma razão ou outra, não pode ou não quer mais entrar na sala de aula. Não há nenhum tipo específico de treinamento para trabalhar na biblioteca; b) A falta de preparação para se lidar com a biblioteca também ajuda a explicar outra característica observada a partir das respostas dos responsáveis: cerca de 60% das bibliotecas ficam em locais com até 50 metros quadrados, embora a metade dos respondentes tenha considerado espaçosas as instalações da biblioteca. Menos de 20% dos responsáveis vê características negativas nas instalações; c) Em 48% das escolas, os livros são organizados por gênero. Nas demais bibliotecas, a organização se dá por ordem de tombo ou por ordem alfabética. Esses dados mostram que existem estratégias para facilitar a pesquisa em cerca de metade das escolas. Nas demais, esse trabalho depende da ação do responsável.

Não se pretende aqui desautorizar ou mesmo criticar os responsáveis pelas bibliotecas pelo funcionamento tímido de muitos dos acervos e muito menos cobrar deles uma atuação mais arrojada, ampliando-se as expectativas em relação à biblioteca escolar. Afinal de contas, esses profissionais cumprem seus papéis e muitas de suas ações estão condicionadas a recursos e contextos específicos. O que se pretende fazer é tomar as ações relacionadas à biblioteca como um exemplo da dificuldade de se estabelecer laços entre as

pessoas e os meios de informação, a partir de um equipamento que opera ou pode operar na convergência entre a cultura letrada, a cultura propriamente escolar, a cultura midiática e a cultura dos alunos.

Em relação aos responsáveis pelas bibliotecas, por outro lado, as respostas mostram, em boa parte, um discurso relativamente homogêneo, centrado na idéia de integração entre os diversos agentes escolares e no papel edificante que cabe à biblioteca. Quando questionados acerca da opinião da direção sobre o papel da biblioteca e da literatura de ficção, as respostas são em boa parte semelhantes, destacando, principalmente, o empenho da direção e o papel decisivo que a administração confere à biblioteca. As respostas, de maneira geral, abordam as seguintes questões: a) a valorização da biblioteca como ambiente auxiliar para a formação do leitor e desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura; bem como suporte de aprendizagem, sobretudo para a realização de pesquisas e busca de informações ligadas às disciplinas. São poucos aqueles que falam da biblioteca como fonte de informação cotidiana; b) apenas um terço das respostas tocam diretamente no papel da literatura. Esta, por sua vez, é vista em seu caráter pedagógico (desenvolvimento da leitura e da crítica) e frutivo, como estímulo à imaginação; c) parte das respostas (um terço) limita-se a ressaltar o empenho da direção para a criação e manutenção da biblioteca. O diretor é, geralmente, um dos principais incentivadores do seu uso; d) poucas são as respostas que questionam, direta ou indiretamente, o papel da direção. Ou existe a esquivia em responder pela direção, ou então as afirmações são lacônicas ou pouco entusiasmadas e deixam entrever o papel secundário conferido à biblioteca.

Afora um pequeno grupo de respostas (cerca de um quinto delas), o conjunto revela cumplicidade entre direção e bibliotecários. É um juízo comum o papel de suporte da

biblioteca e da sua importância para a formação das pessoas. O papel do coordenador pedagógico tende a ser, na visão do responsável pela biblioteca, mais claramente edificante. O coordenador é o incentivador do uso do acervo e o profissional que aparece mais próximo da sua rotina. As respostas seguem nesse diapasão e dificultam a observação do efetivo papel que a biblioteca exerce em cada escola, pois o discurso político integrador e edificante (marcado pelos tais valores e atitudes) não deixa ver a prática pedagógica cotidiana.

Existe certa hegemonia de um discurso edificante acerca da leitura e da biblioteca, e também a fluidez das relações administrativas e pedagógicas, ao menos no âmbito da direção, coordenação e biblioteca. Tanto em cenários mais otimistas quanto em quadros mais pessimistas em relação às idéias de autonomia e de administração escolar, por exemplo, o perfil de integração proposta pelos agentes escolares deixa entrever a distância entre o discurso escolar e o discurso cotidiano, que envolve as práticas de professores e o cotidiano dos alunos. Dois expedientes comuns entrados entre as práticas dos responsáveis pelas bibliotecas apontam para “currículos” diferentes:

a) Um deles é o fato de que em diversas bibliotecas os livros mais velhos ficam à mostra, podem ser tocados e folheados pelos alunos, ao passo que os livros mais novos ficam guardados em estantes fechadas e só podem ser manuseados em situações específicas. Não por acaso, entre os livros mais lidos pelos jovens estudantes ainda estão os títulos da Série Vaga-Lume; b) Outro exemplo está numa das bibliotecas de escola pública, onde o responsável encadernou um a um todos os livros de literatura ali disponíveis. Note-se que o que se privilegia é a preservação, a continuidade, a ‘forma’ da biblioteca.

Por outro lado, há exemplos que contrariam essa lógica e produzem resultados que levam para dentro da biblioteca e da escola o cânone da ‘rua’ ou da mídia, mas, de todo modo, a

cultura que está do lado de fora da escola. Em várias das escolas, entre os livros mais lidos estão os da série Harry Potter. Em mais de uma escola, as multas por atraso na entrega de livros compõem uma caixinha cujo objetivo é a compra de mais livros. Numa delas, toda a coleção de Harry Potter foi adquirida exclusivamente com recursos provenientes das multas.

Para fecharmos esta parte, observamos um discurso escolar bem organizado e coeso, que, de alguma maneira, prioriza a 'cidadania'. Em certo sentido, não há conflito nessa proposta. Estudo recente patrocinado pela UNESCO nos informa as características do professorado brasileiro (UNESCO, 2004). Tais características mostram com relativa clareza a opção feita desde a legislação até a base administrativa da Educação no país. Ao serem questionados sobre as finalidades da Educação, os professores oferecem as seguintes respostas: formar cidadãos conscientes - 72,2%; desenvolver criatividade e espírito crítico - 60,5%; transmitir conhecimentos atualizados e relevantes - 16,7%; promover integração de grupos desfavorecidos - 13%; proporcionar conhecimentos básicos - 8,9%; formar para o trabalho - 8,3%; criar hábitos de comportamento - 3,9%.

Em que pese a explicação proposta pela pesquisa para a 'acentuada preocupação com a formação de atitudes e valores os estudantes', centrada na idéia de uma recusa ao papel do professor como 'transmissor de conhecimentos' (UNESCO, 2004, p.107-8), esse dado mostra um terreno absolutamente incerto por onde se constituem e circulam os conhecimentos na escola. O caso da biblioteca pode servir de exemplo para mostrar um pouco desse terreno incerto.

Se a universidade é um lugar de saberes específicos, incluídos aí os saberes pedagógicos, qual será então o seu papel num território tão vago em que predomina a formação de valores e atitudes? Quais valores? Quais atitudes? Numa cultura pouco coletiva como a do

magistério, como garantir que os valores e atitudes são uma representação minimamente integrada a um projeto republicano e laico, onde o conhecimento tem papel predominante? Em que pese o extraordinário, um exemplo observado numa escola pública é emblemático da cisão crescente entre as culturas escolar e estudantil (esta bastante contagiada pela cultura midiática): encontrou-se um aluno que sabe escrever o hino do seu time de futebol preferido, mas não sabe escrever o próprio nome.

Por mais que se invista na idéia de cidadania e de composição de um perfil ético (não mais centrado na igreja ou no estado, mas sim no indivíduo) outro traço dessa escola é justamente o esvaziamento político do conhecimento especializado (da universidade, do saber científico, considerados por demais herméticos e distanciados da vida escolar - vale mais a 'experiência prática' da escola do que a teoria). Achamos que até mesmo o projeto Teia do Saber torna-se exemplo desse descompasso: as primeiras iniciativas de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (na ocasião, o projeto intitulava-se Programa de Formação Continuada), nos anos 1990 eram pautadas por trabalhos constituídos pelas universidades. Hoje, diferentemente, no chamado Teia do Saber (nome atual do programa de formação continuada financiado por aquela Secretaria) o percurso é inverso e marcado por pregões nos quais ganham as propostas com o menor preço.

Qual é então o papel político universidade no desenvolvimento da leitura escolar? Muita pretensão propor algum tipo de sentença para isso, mas uma consideração preliminar pode ser feita, sobretudo amparada nos dados comentados anteriormente. O meio acadêmico precisa ficar atento não apenas às práticas e dinâmicas propriamente escolares e administrativas, mas também às práticas incentivadas pela indústria cultural. Essa atenção deve amparar políticas e projetos de intercâmbio com a escola pública e seus agentes. A

noção de identidade e de autonomia dos alunos e da própria escola deve ser norteada pela história. Essa história não pode se resumir ao local, à comunidade mais próxima, embora não se possa deixá-la de lado. É preciso principalmente exercitar o diálogo entre o conhecimento curricular ou das práticas escolares convencionais e o conhecimento histórico. No caso brasileiro, em que o circuito educacional é tão frágil e o papel da mídia é tão decisivo, a história é uma necessidade para a constituição da cidadania. Buscar formas de disponibilizar a informação histórica, sob a forma de livros ‘surrados’ ou novos ou sob a forma de textos pela internet, por exemplo, é uma necessidade histórica e não uma opção que deve ficar sob a responsabilidade de agentes escolares específicos.

Referência bibliográfica

- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 38-47.
- CARVALHO, D. B. A. de. Com a palavra o leitor infantil. In: CECCANTINI, J. L. C. T. (org.) *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica-Núcleo Editorial Proleitura, 2004, p. 269-285.
- CHARTIER, A. M. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, set/out/nov/dez. 1995, p.17-52.
- LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G.; COSTA VAL, M. G. (org.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 53-67.
- UNESCO. PESQUISA NACIONAL UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.