

Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída

Dagoberto Buim Arena¹

Resumo

O artigo analisa, inicialmente, os dados de pesquisa sobre leituras de professores e bibliotecas escolares do Oeste Paulista, concluída em 2009. Em seguida aborda os problemas estruturais que impedem o efetivo funcionamento das bibliotecas, entre eles a desconsideração pela função do bibliotecário escolar, apesar dos dispositivos legais recentes, importantes, mas ambíguos. Posteriormente, propõe a reconfiguração do conceito de biblioteca e de sua organização com a incorporação da sala de informática, atualmente dela apartada e com maior aporte estrutural e financeiro. Finalmente, o autor mostra ser necessário rever, além do conceito de biblioteca, o ensino do ato de ler, para compreendê-lo como ato cultural a ser apropriado pelas novas gerações no interior das escolas e de suas renovadas bibliotecas, com a presença imprescindível do bibliotecário.

Palavras-chave

Biblioteca escolar; bibliotecário escolar; leitura.

Abstract

The article examines, initially, data from research on reading for teachers and school libraries in the Western Paulista completed in 2009. Then addresses the structural problems which prevent the effective functioning of libraries, including the disregard for the role of the school librarian, despite recent legal devices, important but ambiguous.

Subsequently, it proposes reconfiguration of the library concept and its organization with the incorporation of the computer room, now it apart and greater structural and financial contribution. Finally, the writer believes it would be necessary to review, beyond the concept of the library, the teaching of the act of reading to understand it as a cultural act to be appropriated by the younger generations within the schools and their renewed libraries with the indispensable librarian.

Keywords

School library; school librarian; reading.

Introdução

A realização de conferências e debates cíclicos sobre Desafios do Magistério, promovidos pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), revela a natureza iterativa de desafios, cujas origens não se encontram em momentos históricos definidos, porque resultam da própria natureza cambiante das relações socioculturais. Ter sempre como horizonte os desafios é ter a certeza de que nada permanece com severa estabilidade no mundo da educação e, particularmente, na área do ensino da leitura como prática cultural a ser criada nos espaços e nos tempos da escola. Índices produzidos pelas avaliações externas, de um lado, e depoimentos de docentes, endossados por colonistas da mídia, de outro, reverberam a incapacidade – quase crônica – de alunos em atribuir sentido a um texto, do que resultam os baixos índices quantitativos de leitura de livros e uso de bibliotecas.

1 Professor do Departamento de Didática e do Curso de Pós-Graduação em Educação da Unesp, *campus* Marília. Membro do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação – Proleao, Unesp. *E-mail*: dagobertobuim@hotmail.com

Em edição de 26 de maio de 2010, dois dias após a publicação da Lei Federal n. 12.244, que dispõe sobre a universalização de bibliotecas escolares, o *Jornal da Manhã*, de Marília, no interior de São Paulo, comentava que as Secretarias Municipal e Estadual de Educação haviam colhido, em 2009, “o diagnóstico óbvio nos exames de avaliação: os estudantes até sabem o conteúdo, mas não sabem interpretar as questões” (ESCOLAS..., 2010, p. 4). Se a legislação federal determina a criação de espaços com o nome de bibliotecas nas escolas do país, os desafios do magistério nessa área não se limitam à disponibilidade de um espaço adequado e de um bibliotecário; os desafios são, sobretudo, aqueles relacionados à oxigenação dos conceitos de leitura, de ensinar e de aprender a ler.

Este artigo, por essas razões, coloca no horizonte de sua exposição alguns dados coletados em pesquisa realizada entre 2007 e 2008 em escolas municipais e estaduais do Oeste Paulista, a respeito da leitura, de seus espaços e de seus mediadores. Mapeados e comentados, os dados passam a solicitar investigação mais direta sobre o conceito de biblioteca escolar e o de leitura como prática cultural. Nesse contexto, emergem discussões sobre as soluções criadas por diretores e docentes para suprir dificuldades de infraestrutura e sobre como se dão as relações na mediação e no ensino da ação cultural de ler.

Professores, bibliotecários e bibliotecas no Oeste Paulista

Entre 2008 e 2009, um grupo de pesquisadores da Unesp do Oeste Paulista (Assis, Marília e Presidente Prudente),² com financiamento da Fapesp e do CNPq, realizou abrangente pesquisa sobre o perfil cultural dos professores do ensino fundamental e sobre ações de desenvolvimento da leitura nos ambientes escolares, preferencialmente, as vinculadas às bibliotecas escolares e aos mediadores de leitura.

Para coletar os dados, foram elaborados formulários para aplicação em 1ª a 6ª séries; as informações quantitativas assim obtidas alimentaram o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Em Presidente Prudente, trabalhou-se com um total de 53 es-

colas; em Assis, o grupo de aplicadores visitou 27 delas; e em Marília, 37. Em dados gerais, 117 escolas receberam os alunos-pesquisadores e 901 professores responderam aos questionários: 343 de Presidente Prudente, 94 de Assis e 464 de Marília. Os coordenadores pedagógicos também foram ouvidos: 53 em Presidente Prudente, 24 em Assis e 37 em Marília. Neste artigo, entretanto, serão recortados para apresentação alguns dos dados coletados, especificamente os referentes a professores e ações de leitura em bibliotecas ou “cantos de leitura” em sala de aula.

Dos professores pesquisados, 78,5% atuavam nas primeiras séries do ensino fundamental (1ª a 4ª série); 13,6%, nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série); 5,5% trabalhavam desde a 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio; e 0,7% atuavam em aulas de reforço escolar. Esses dados demonstram que a maioria dos professores envolvidos na pesquisa atuava nas séries que constituem a base para a alfabetização.

Ao serem indagados sobre suas leituras, os docentes indicaram preferência por jornais (24,37%), seguidos por literatura infantil (19,57%), revistas semanais (19,06%), romances (16,62%), autoajuda (9,99%) e romances policiais (2,8%). A lista de livros adquiridos é ampla, mas há opções por algumas categorias, como *best-sellers* de autoajuda e romances; literatura clássica; literatura infantil; livros para apoio profissional na área pedagógica; e livros acadêmicos. Entre os de autoajuda, foram citados com maior frequência os de Augusto Cury, Roberto Shinyashiki, Zibia Gasparetto e outros que fazem parte das listas de mais vendidos. Na categoria romances, os mais citados foram Dan Brown, J. K. Rowling, Agatha Christie, Paulo Coelho, Marion Bradley e Sidney Sheldon. Muitos adquiriram livros aparentemente de apoio profissional, divulgados pela mídia, como os de Içami Tiba, Celso Antunes, Rubem Alves e Gabriel Chalita. Percebe-se a tendência em buscar leituras de apoio à prática da profissão, mas as escolhas caminham na direção dos livros de autoajuda que contemplam no título referências a educação, professores ou alunos.

2 O grupo de pesquisadores era formado por Renata Junqueira de Souza (coordenadora), Ana Maria S. da Costa Menin, Cyntia Graziela G. S. Giroto, João Luís C. T. Ceccantini, Juvenal Zanchetta Jr., Rony Farto Pereira, Odilon H. Fleury Curado e Dagoberto Buim Arena.

Sobre a quantidade de livros lidos no ano de 2006, os índices percentuais acusam que, aproximadamente, 37% dos professores leem de um a três livros por ano, portanto, nem mesmo um por bimestre; por outro lado, um quarto dos sujeitos participantes leem mais de dez.

A respeito das ações com literatura infantil na escola, os dados indicam alto índice de aceitação: dos 901 professores, 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. Os textos literários contemplados abarcam contos (forma textual mais difundida), poemas, cordel, fábulas, parábolas e gibis, entre outros. Essas leituras na escola ocorrem em espaços e tempos variados, como apontam alguns dos depoimentos dos professores. A respeito de onde e quando promovem ações de ler, foram mencionadas a pequena biblioteca de sala de aula, as leituras feitas durante as aulas e as sugestões de livros que podem ser levados para casa. A maioria dos professores (69,8%) aponta que tais espaços estão vivos, revelando, de alguma forma, ações educativas que podem garantir o acesso dos alunos ao livro, mesmo de forma restrita.

Há, por outro lado, preocupações com a avaliação da leitura: narração do livro lido (19,88%), respostas orais (19,26%), leitura em voz alta (15,92%), respostas por escrito (12,51%) e preenchimento de fichas (8,27%), além de outras pequenas situações. Quase 40% das atividades são verbais (reconto ou respostas orais) e a leitura em voz alta atinge significativos 15,92%. Os dados, apesar de restritos a uma região do estado de São Paulo, revelam o perfil de leitor apresentado pelos professores; revelam também as táticas por eles utilizadas, nos limites das ações individualizadas, para permitir aos alunos o acesso a livros; e ainda rascunham modos de mediar o ato de ler literatura infantil e juvenil e de avaliar as ações de leitura. No universo dessas relações, inserem-se o conceito de leitura e as concepções de ensino e aprendizagem, temas a serem abordados nos próximos tópicos deste artigo.

Bibliotecas escolares e professores responsáveis

As questões relacionadas aos profissionais ligados às bibliotecas escolares foram respondidas por 109 profissionais, um de cada uma das 113 escolas pesquisadas. Em quatro delas, não foi possível loca-

lizar um responsável pela biblioteca e três respondentes informaram inexistência de biblioteca em suas escolas. Quase 61% dos responsáveis pelas bibliotecas são professores (de diferentes níveis), 32,1% dos quais, professores readaptados encaminhados para exercer funções no espaço da biblioteca. Há, ainda, outros funcionários, não professores, que compõem 8,5% dos casos. Quase a totalidade das escolas (95,4%) possui bibliotecas, 70% das quais estão em espaço próprio. Em 30% das escolas, a biblioteca compartilha espaço com outras atividades ou está em local improvisado.

Além de contar, em boa parte, com o auxílio dos professores, a biblioteca costuma ter horários específicos para o trabalho com o livro. Em 45% das escolas, não há limite de tempo para a permanência dos alunos; nas demais, o acesso é mais controlado, variando de quinze minutos (0,9% numa escola) a sete horas por dia (1,8%), mas concentrando-se principalmente em uma hora por semana (33% das escolas). O acesso controlado faz parte de cronogramas de rotina, principalmente em escolas municipais, acompanhado de argumentos sobre a garantia de tempo de uso para todas as turmas de alunos, pelo menos uma vez por semana.

Os programas governamentais são responsáveis por 65% da composição do acervo de obras literárias, as compras por 17,4% e as doações por 10%. O empréstimo e a leitura de livros têm números discretos na metade das bibliotecas, mas são reveladores da importância desse espaço nas relações entre alunos e docentes. A biblioteca tem frequência intensa em aproximadamente 20% das escolas, onde, segundo os responsáveis, oitenta alunos ou mais (em uma das escolas mencionou-se 240) recorrem a ela diariamente. Em quase metade das escolas (49,6%), a frequência varia entre vinte e sessenta alunos por dia, algo equivalente a uma turma, num dia de pouco movimento, ou até a duas turmas, num dia mais movimentado. Em 23% das unidades, a frequência alcança até vinte alunos por dia. Na maioria das vezes, a visita programada pelo calendário escolar (uma visita semanal por turma) é responsável por estáveis índices de frequência.

Os números apresentados na primeira parte deste artigo são reveladores das dificuldades pelas quais passam as ações de leitura nos ambientes escolares, em relação tanto aos espaços destinados ao livro, quanto ao acesso a eles e à atuação dos mediadores – professores de

sala e professores de biblioteca. No tópico seguinte, serão abordados aspectos desses espaços e desses mediadores.

Biblioteca escolar e bibliotecário: desafios estruturais

Em 24 de maio de 2010, o Governo brasileiro editou a Lei Federal n. 12.244 que dispõe sobre a necessidade da existência de bibliotecas nas escolas do país. Se, por um lado, a promulgação de uma lei com tal teor parece chover no molhado, por outro, seria um indicador da existência de uma preocupação nacional com leitura, escolas, bibliotecas e bibliotecários, como será possível verificar nos próximos parágrafos.

O uso da expressão *chover no molhado* aqui se justifica porque seria impossível, já em 2010, conceber escolas ainda sem biblioteca, uma vez que elas se articulam há muito tempo em qualquer país preocupado com a ampliação do universo cultural de seu povo – mas, como indicaram os dados da pesquisa, há sim escolas sem espaços para os livros ou, existindo o espaço, falta aquele que pratica a mediação entre livro e leitor especificamente em suas instalações: o bibliotecário.

Desse modo, diante do mapeamento nacional, muito mais abrangente que o universo do Oeste Paulista, legislar para garantir espaços e profissionais faz-se tão necessário quanto urgente.

Sem ser muito incisiva a respeito das obrigações e responsabilidades, a Lei utiliza um verbo dúbio ao afirmar que “as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país contarão com bibliotecas” (BRASIL, 2010) e, nos limites de um artigo, anuncia um conceito de biblioteca que, a princípio, se apresenta restrito em decorrência da especificidade legislativa: “considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa ou leitura” (ibidem). A restrição encontra-se no conceito de biblioteca escolar como lugar físico de guarda de materiais para consulta.

Há, de fato, poucos lugares para os livros. Existem escolas que nem espaços possuem e outras que guardam livros com objetos de limpeza e restos de materiais utilizados e em processo de descarte. Quando há falta de salas para aulas, o lugar dos livros geralmente cede suas instalações. Não se trata, obviamente, da inexistência de projetos do corpo docente, ou da direção; trata-se dos obstáculos co-

locados diante de um diretor para resolver situações de atendimento à demanda de alunos. Esboça-se agora, com essa Lei Federal, uma política pública de criação de lugares para livros, de formação de mediadores e de sua contratação formal como especialistas – não apenas para guardar e distribuir livros, mas, sobretudo, para fazer mergulhar os alunos em seu amplo universo.

Denominações de ambientes físicos ou de projetos, como Salas de Leitura, Lugar dos Livros, Farol do Saber, Espaço de Leitura e outros tantos, tentam de algum modo escapar do nome *biblioteca*, acrescido do adjetivo *escolar*, com a intenção de eliminar, com isso, a sisudez clássica do conceito herdado de biblioteca e evitar a contratação de um profissional formado especificamente para isso – o bibliotecário. Não bastam espaços, livros, materiais videográficos e documentos guardados para caracterizar a existência de uma biblioteca escolar. Não são os objetos físicos que dão a ela existência e vida. Não é somente com eles que se pode confirmar a existência de biblioteca na escola; mas é com as relações entre alunos, livros, bibliotecários, professores de biblioteca e professores de salas de aula que se pode conquistar o estatuto de lugar dos livros ou de biblioteca.

O parágrafo único da Lei aqui referenciada obriga textualmente a aplicação de critério que quantifique minimamente o acervo de cada escola, o que dificilmente será avaliado ou fiscalizado, de forma antecipada, ou mesmo cumprido em todo o território nacional, pelo menos nos próximos anos. Afirma a Lei que será “obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares”. Fixar quantidade, mesmo variável, conforme a mobilidade estudantil é uma meta de difícil execução, porque uma pergunta simples, sobre qual instituição pública seria a responsável pelo acervo, poderá criar impasses grandiosos. Os dados registrados no início deste artigo indicam que cerca de 60% dos acervos são alimentados por programas federais ou estaduais e que doações e compras próprias são responsáveis pelo restante. Nessa toada, as escolas públicas dependeriam muito mais de aportes governamentais do que de suas verbas absolutamente restritas, além do que, a “realidade” a

que se refere o texto se situa, obviamente, na área do financiamento. Outra dúvida se interpõe: a quem caberia a seleção dos livros? Ao bibliotecário. Talvez fosse essa a melhor e mais pronta resposta dada pela própria legislação, em seu artigo 3º, ao afirmar que seria necessário, com “esforços progressivos”, em prazo de dez anos, promover a “universalização das bibliotecas escolares”, “respeitada a profissão de bibliotecário” (ibidem).

Embora respeitado, o bibliotecário não recebeu do legislador o amparo, em tom obrigatório, de definições claras a respeito de sua contratação como mediador da leitura nas bibliotecas escolares. Além disso, determinar prazo de dez anos (até 2020, portanto) é esperar muito tempo para a ampliação das práticas de leitura no país. E mais: as políticas públicas, historicamente, teimam em recomendar a existência de bibliotecas sem o papel fundamental do mediador, porque o conceito é que se trata de espaço com livros e outros materiais, em vez de um contexto de relações.

Do ponto de vista legal, portanto, durante os anos que medeiam 2010 e 2020, as bibliotecas escolares se equilibrarão sob as mãos do professor cronicamente adoentado, que foi designado, segundo critérios administrativos, para exercer um rol de funções compatíveis com sua formação, entre elas a de cuidar de livros. Tomada essa situação como emblemática, leitura, docente designado, alunos e espaços com livros compõem um conjunto de relações merecedoras de atenção.

Não é possível afirmar que há uma biblioteca ou um lugar de livros simplesmente pela existência desses objetos em um espaço, se não há relações e ou se estas são curtas, fragmentadas, descontínuas. Há espaços, mas sem estatuto adequado que permitiria a inserção dos alunos nas práticas culturais. Entre reunir e dispersar (CHARTIER, 1999), as políticas públicas insistem no reunir, por meio de ações ousadas como o Plano Nacional de Bibliotecas Escolares, mas não avançam na ação de dispersar, por delegarem às instâncias locais a construção dos espaços e a designação do professor de biblioteca, sem cogitar, decidida e efetivamente, das funções do bibliotecário, profissional específico para a função. Somente com livros mudos e sonolentos no escuro silencioso dos espaços eventualmente abertos a leitura não nasce, porque quem a faz nascer e existir são seus leitores com a mediação dos educadores de biblioteca.

A cultura escolar tem compreendido as bibliotecas, o local onde elas existem, como complemento ou apoio das ações desenvolvidas com leitura em sala de aula ou como suporte para as pesquisas recomendadas pelo professor. A biblioteca transcende e supera essa função porque traz com ela a cultura histórica de relação entre leitores, leitores pequenos e livros. Na escola, ela está a caminho de constituir uma instituição com organização e funcionamentos específicos, com identidade própria, que compõem um quadro revelador de um conjunto de relações, em um contexto específico. A identidade da biblioteca escolar faz superar a concepção de instituição de apoio e de complemento para conquistar o estatuto de espaço da cultura, de produção de leitura, de produção de textos escritos e de porto de partida para a navegação pelo mundo virtual.

Essa navegação inclui o uso de computadores que, em muitas escolas, estão confinados a uma sala de informática, com um técnico que teria como função ser o professor responsável pela inserção dos alunos no mundo virtual, desde os primeiros anos. Há, desse modo, uma dicotomia espacial e outra de concepção: na sala de informática, há um técnico, um educador de informática, para atender aos agendamentos, enquanto na biblioteca não há computadores, nem educadores. Como fizeram as bibliotecas públicas, as escolares ainda poderão, proximamente, incluir os computadores e fechar as salas de informática. O espaço de livros da escola, por incorporar os computadores e as impressoras, poderá ser o centro de produção de textos para dispersão pelos corredores e pelas salas de aula. Em vez de a sala de aula invadir a biblioteca, a direção pode alterar: a produção cultural da biblioteca invadirá as salas de aula.

O conceito de biblioteca escolar como contexto de relações entre professores, alunos, bibliotecários, livros e todas as outras mídias inclui o conceito de redes e de conexões, pelas quais sujeitos ensinam e aprendem a praticar a leitura como múltiplas manifestações culturais. Desse modo, cada criança com estatuto de aluno se tornaria um ponto na rede, assim como deveria ser em casa, com estatuto de filho. O problema, todavia, é que poucas crianças de escolas públicas são filhos em rede familiar, mas podem e devem ser na escola alunos em uma rede na cultura escolar, cujo ponto central de relacionamento de práticas culturais de leitura seria a biblioteca.

O ensino das operações que se fazem ao ler

Esse subtítulo tenta anunciar que o professor teria como objeto de sua ação o ensino das operações intelectuais que o aprendiz deveria fazer ao ler um texto verbal escrito, em vez de ensiná-lo simplesmente a ler, como verbo de ação intransitiva. Parece ter sido construída, ao longo da cultura escolar, a ideia de que ensinar a ler seria ensinar o funcionamento do sistema linguístico, de modo que, uma vez conhecido e dominado, bastaria ao leitor arrancar, a golpes esforçados, o conteúdo armazenado pelas palavras. Esse conceito, embora predominante nas ações de ensinar a ler, sempre recebeu, na construção conflituosa da cultura escolar, críticas severas, algumas das quais poderiam ser agora reforçadas sob o argumento de que a escola deveria ensinar, além do sistema linguístico, a leitura como prática cultural, ou, dito de outro modo, ensinar as ações intelectuais que o homem criou ao tentar ler e ao tentar usar o sistema linguístico para compreender o mundo do outro. Esse argumento ganha tons convincentes se forem consideradas as opiniões da maioria dos docentes e da mídia já registradas neste artigo. Se os alunos sabem e conhecem o funcionamento da língua, quais seriam as razões por que não compreendem o mundo do outro pelo texto verbal escrito? Uma das respostas pode estar justo nessa encruzilhada: os alunos não sabem ler, porque a eles não foram ensinadas as operações intelectuais criadas culturalmente pelo homem para ler. Em outras palavras, para tentar ser mais explícito e, talvez, mais convincente: os alunos não aprenderam as práticas culturais de leitura, por isso não podem produzir leitura, porque, em rigor, não sabem ler, pois aprenderam, de forma razoável, a produzir fonemas com base em grafemas, como qualquer aluno de língua estrangeira pode fazer, sem atribuir sentido algum ao que sonoriza.

Desse modo, as relações entre pessoas, em uma rede escolar, criariam as condições ótimas para que fosse aprendida e ensinada a leitura como prática. O domínio do sistema linguístico não produz, espontaneamente, o sentido, porque saber o funcionamento do sistema não é saber ler: é saber como funciona o sistema, e só. Em tópico posterior, essas operações intelectuais serão anunciadas como caminhos possíveis para que os alunos das escolas públicas façam viver os livros de suas bibliotecas. Se esses argumentos forem aceitos como princípios de explicação, a afirmação dos alunos de que não gostam

de ler, na essência, esconde outra situação não revelada: a de, em rigor, não saber ler, sabendo ser essa uma ação inserida nas expectativas do mundo dos anos 2010.

Se esses modos de entender o problema da leitura no país forem tomados como referência, não há razão para *slogans* que defendam o desenvolvimento da leitura por meio da melhoria do acesso a livros ou de sua dispersão, uma vez que, antes de fomentar, é preciso ensinar, motivo por que a função do bibliotecário nas escolas se torna fundamental. Desprovido da pressão de ensinar o sistema a que estão submetidos os professores, o bibliotecário pode investir no ensino das ações de leitura como práticas inventadas e intensamente transformadas pelos homens a cada geração. Em síntese, poder-se-ia afirmar que a leitura não pode ser ensinada, porque seria resultante efêmera das ações de ler, estas sim, pensadas como objetos de ensino da ação docente.

Ao analisar a expressão *ler, compreender e interpretar*, é possível detectar, em sua gênese, uma visão do ato de ensinar a ler que compreende três etapas distintas, como se o ato de ler pudesse ser dividido em três ações. A primeira, a de ler, seria, em verdade, olhar e transformar grafemas em fonemas, como se isso fosse uma etapa necessária para a ação de ler. Ao realizar essa operação, a cultura escolar espera que o sentido brote, fantasticamente, da pronúncia, dando suporte para a compreensão, que seria a segunda etapa do processo, isto é, o entendimento literal, superficial, para somente então enveredar para a terceira e esperada etapa própria dos leitores evoluídos – a interpretação –, relacionada à capacidade de o leitor fazer inferências e relações com o conhecimento organizado em sua mente e, além disso, se possível, emitir visão crítica a respeito do conteúdo lido. Essa descrição do que possivelmente esteja por trás do ato de ler merece reparos.

O ato de ler seria mantido e impulsionado pela ação intencional do leitor em elaborar perguntas em busca de respostas provisórias. Saber ler, entre tantas conceituações, seria aprender a fazer perguntas e a procurar suas respostas, no limite do que as relações de necessidade e de composição do acervo cultural e linguístico dos alunos permitirem.

O conceito de que saber ler é saber compreender o mundo do outro pelo texto verbal escrito apoia-se nos estudos de Bakhtin (2003), especificamente porque a criança, como sujeito cultural e histórico, deverá aprender a se colocar como o outro em um diálogo cujos enun-

ciados estão à espera de atitudes responsivas desse outro, no papel de leitor. Esse papel requer ensino, tanto na sala de aula, quanto nos espaços de biblioteca, mediado pelo bibliotecário. Em vez de se submeter às perguntas de outro, ao ler uma narrativa, o leitor em formação assumirá a posição de fazer suas próprias perguntas ao enunciado alheio em busca de respostas próprias e específicas, uma vez que “as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem” (ibidem, p. 379). Compreender o mundo do outro pelo texto verbal escrito seria já uma ação dos pequenos leitores de literatura infantil, porque podem aprender, desde cedo, as atitudes responsivas diante do texto, os encontros e desencontros próprios de situações de dialogia, na visão bakhtiniana, em vez de se submeter às etapas clássicas e consagradas, categorizadas como ler, compreender e interpretar.

As relações entre os sujeitos constituintes da rede de leitura e de cultura, nos espaços das escolas, incluída com destaque a biblioteca escolar, solicitam a ampliação do acervo cultural de cada um, particularmente para o aluno, porque as ações de ler necessitam da expansão do acervo de experiências, do qual depende a imaginação e seu desenvolvimento como função psíquica, na perspectiva vigotskiana, uma vez que quanto “mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou, quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias das mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Práticas culturais e operações intelectuais

Concebidas como práticas culturais, as ações de leitura do texto verbal escrito inserem-se no mundo das relações humanas e dos conhecimentos compostos por essas relações do ponto de vista tanto ontogenético quanto filogenético. Bakhtin (op. cit.), a esse respeito, entende que a nossa própria ideia – seja filosófica, científica ou artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. Desse modo, a consciência dos leitores constitui-se na relação com o pensamento dos autores dos textos e também com as operações

intelectuais praticadas e verbalizadas pelos mediadores de leitura. Do mesmo modo como Bakhtin compreende os nossos conhecimentos como ecos dos pensamentos dos outros, Vigotski reafirma a constituição da consciência individual pela relação com as outras consciências. Nessa perspectiva, muitos atos são internalizados pela observação da prática do outro. Assim, as ações de leitura como práticas culturais e as operações intelectuais verbalizadas pelos mediadores podem ser internalizadas pelos alunos para que aprendam a ler os textos organizados em gêneros do discurso, de acordo com sua composição (ibidem).

Em respeito à necessidade de se oferecer modelos em processo de internalização nas relações com o outro, seria necessário que os mediadores – professores, bibliotecários, pais ou qualquer outro – assumissem o papel também de modelos de leitor *expert* para, em análises metacognitivas, apontar para os alunos algumas das operações intelectuais praticadas durante uma ação de ler no momento mesmo em que se desenrola. Desse modo, o modelo do leitor deixaria de ser o de locutor – aquele que faz uma leitura oral expressiva – para ser o do homem que dialoga com o outro pelo texto, em atitude responsiva (ibidem), para a qual traz aportes de conhecimentos já experimentados (VIGOTSKI, 2001).

Entre essas operações, podem ser apontadas algumas das que são comentadas por Harvey e Goudvis (2008), como as conexões que o leitor estabelece com sua experiência construída fora da linguagem verbal escrita, isto é, como leitor, localizadas nas demais situações de interação com o outro e com o mundo ou por meio de outras mídias; e, ainda, as conexões entre o texto em processo de leitura com outros textos já lidos ou ouvidos pelo leitor.

O mediador, diante do aprendiz que culturalmente se apropria dos modos de ler, ensina como lidar com os conhecimentos já organizados para levá-los ao texto durante a ação de ler e, simultaneamente, ensina a imprescindível ação intelectual de aprender a fazer perguntas, a responder ao texto e a procurar nele as respostas às perguntas formuladas. Servir como modelo e tornar explícitas as ações realizadas configuram-se como atitudes docentes de ensino da leitura. Além das conexões que o mediador pode fazer aflorar durante a leitura como locução para os alunos, das perguntas provisórias que endereça ao texto, dos registros das respostas encontradas, é possível

também ensinar a fazer inferências, levantar hipóteses para, em seguida, confirmá-las ou não.

Nesse processo de ensinar a ler, outra operação destacada por Harvey e Goudvis (ibidem) é a da visualização, por meio da qual o mediador vai ensinando os alunos a criar as imagens sugeridas pelas palavras que estão sendo pronunciadas e ouvidas. Sem a verbalização do mediador, seria impossível tornar explícitas as operações praticadas. Esse modelo rompe com a atitude clássica de ensinar a ler como prática oral sem conexões, inferências ou formulação de perguntas. Sem perder de vista que as ações de ler são feitas pela mente humana, tais modelos de leitura apenas buscam externar, pela oralidade, algumas das complexas operações intelectuais que o homem cultural faz ao ler livros de literatura – ou outro gênero qualquer.

Conclusão

Refaço agora o caminho da construção deste texto para verificar se o que havia anunciado foi, efetivamente, cumprido. A intenção básica que orientava sua construção tinha como referência situações que se arrastam em um país que quer produzir mais leitores e mais leituras, mas que, paradoxalmente, não consegue definir amplamente algumas políticas públicas. Os dados percentuais a respeito de professores e bibliotecas escolares no Oeste Paulista parecem ser bons indicativos para decisões de natureza política. Uma dessas situações está nas políticas federais: especificamente ampliar o acervo de livros pelo Plano Nacional de Biblioteca Escolar, o que não encontra correspondência nos entes públicos dos estados e dos municípios, que seriam os responsáveis pela mediação e pela dispersão desse acervo. As descrições das experiências portuguesas trazem, sem grande alarido, indicativos de renovados ares para as bibliotecas escolares, embora, como no Brasil, nem todas contem com os profissionais bibliotecários.

Na incursão pelo mundo da leitura, foi revisitado o conceito de biblioteca escolar, destacado o papel do bibliotecário e analisada a decisão federal a respeito do assunto, registrada em um documento legal – a Lei que dispõe sobre a necessidade da existência de biblioteca e obriga a manutenção de um acervo, mas que não avança nas medidas de profissionalização do seu responsável. Como esses nós antigos não são nunca desatados, o tom do estilo do texto resvala, algumas ve-

zes, para o discurso militante ou de recomendação. Esse tom, todavia, ainda que presente em certos trechos, é confrontado com um estilo menos prescritivo, isto é, com aquele que analisa conceitos consolidados sobre o ensinar e o aprender a ler. Esses conceitos sobre leitor e leitura passaram, ao longo deste texto, por análises cuja intenção era revisita-los com um novo olhar direcionado pela concepção do leitor como um sujeito que assume a atitude de responder ao texto, desde os primeiros momentos de sua inserção no mundo da cultura escrita. Sobram, ao final, os conceitos de que o leitor, desde a infância, é um sujeito histórico e cultural que faz da ação de ler uma ação também histórica e cultural e que a leitura do texto verbal contribui substancialmente para a formação da consciência na relação com a consciência do outro. Essas ações culturais de formação do leitor, desde a infância, prosperam muito mais quando a criança é considerada, pelos adultos que a educam – educadores profissionais e familiares –, um ponto inteligente em uma rede de cultura no mundo da cultura escrita.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Lei Federal n. 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a criação de bibliotecas escolares nas redes públicas de todo o país. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 maio 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm>. Acesso em: 25 jun. 2010.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- ESCOLAS de Marília têm mais “estoques de livros” do que bibliotecas para cumprir lei. *Jornal da Manhã*, Marília, p. 4, 26 maio 2010.
- HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. Portland: Stenhouse; Markham: Pembroke, 2008. 340 p.
- SOUZA, R. J. de. *Relatório Fapesp/CNPq*. 2009.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.