

LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR: UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO. Ana Maria Sá de Carvalho. Professora-Doutora da Universidade Federal do Ceará.-UFC. anassa@oi.com.br

Resumo: Sabe-se das dificuldades escolares para formar leitores, daí porque se aborda um estudo com docentes de escola pública, enquanto agentes sociais de ensino e promoção da leitura, adotando a pesquisa-ação como método, e oficinas de leitura, compartilhamento de experiências, utilização de portfólios, observações do cotidiano da sala de aula e da biblioteca como instrumento de pesquisa, visando conhecer a fundamentação epistemológica adotada pelos professores, e paralelamente, interferir na formação de uma cultura leitora, mediana pela biblioteca escolar. Conclui-se que há urgência de incluir na formação dos professores concepções que rompam com o modelo hegemônico impregnado de vestígios positivista e mecanicista.

Palavras-chaves: Epistemologia da Leitura; Epistemologia da Biblioteca Escolar; Formação do Leitor.

Seminário Vinculado do COLE : 2

1 – APRESENTANDO O TRABALHO

A avaliação nacional da educação brasileira denominada Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2005, mapeou a qualidade de ensino em 4.350 municípios brasileiros obtendo uma baixa média nacional (3,8 na 1^a fase do ensino fundamental, 3,5 na 2^a fase) enquanto que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) apontam uma imensa dificuldade que o sistema de ensino brasileiro tem com a aprendizagem da leitura. Avaliações nada alvissareiras, considerando que o PISA nos contemplou com um vergonhoso último lugar, referindo-se à compreensão da leitura. Todavia, através destas avaliações e das produções de muitos dos nossos educadores, podemos inferir, juntamente com o professor Edmir Perrotti, que faltam políticas de leitura que se preocupem, não somente, com o ato de ler, mas também, com os gestos de leitura na educação brasileira, pois é impossível o desenvolvimento da leitura sem investimentos no professor e em bibliotecas escolas. Este pensamento foi explicitado pelo referido professor durante uma palestra no 15º Congresso Brasileiro de Leitura (COLE) realizado em Campinas, São Paulo. Reforçamos a veracidade dessa lacuna, relembrando que nas práticas metodológicas dos professores predominam as técnicas prevalecendo ao significado, pois,

“o significado só existe no objeto, no material escrito, o qual deve ser assimilado pelo leitor no ato de ler. [...] Na realidade, trata-se de um conjunto de regras

preestabelecidas, consideradas como condição *sine qua non* para a ocorrência do conhecimento. Aqui, os sujeitos são reduzidos “a coisa”, a meros repassadores/receptores do conhecimento julgado *a priori* “cientificamente” verdadeiro (BRAGGIO, 2005, p.3 e 2).

Outros autores compartilham da mesma preocupação que leva a produzir lacunas sociais produzindo injustiças e exclusões, daí porque Leal (2002, p.320) aponta “para mudanças epistemológicas e, consequentemente, metodológicas”. A mesma autora refere-se ao segregamento do conhecimento específico que gera sua fragmentação dizendo que: “Aliada a essa fragmentação, constata-se uma concepção de ensino reducionista, em que o que está em jogo, na maioria das vezes, é a memorização e a repetição, a mecanização e a previsibilidade” (LEAL, 2002, p.322).

Nessa mesma direção, mas com relação à biblioteca escolar no Brasil, Leahy (2006) a descreve como portadora de acervo desatualizado e desinteressante, ficando evidente o despreparo dos profissionais que atuam na biblioteca que são professores em final de suas carreiras, ou afastados da sala de aula por variados motivos; não há verbas para aquisição de acervo, cabendo a estâncias superiores o envio de livros sem respeitar aos interesses específicos de seus usuários; as leituras são obrigatórias e uniformes para toda a turma; não há interação na sala de aula e nem na biblioteca, aliás, a biblioteca está muito mais a serviço de “pesquisas” exigidas por alguns professores, que desconhecem a importância da busca e da criatividade. Para concluir Leahy (2006, p.19) assim se expressa

“... podemos dizer que a biblioteca tem um papel de difusão do conhecimento e de aglutinação das manifestações culturais do ser humano. Entretanto, essa não parece ser a realidade encontrada na maioria das bibliotecas escolares no Brasil.”

Somamos a essas avaliações a nossa prática pedagógica, como bibliotecária, atuando em bibliotecas escolares dos ensinos básico e médio, e posteriormente como professora da disciplina Teoria e Prática da Leitura no Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará e, aliando a estas práticas, uma dissertação de mestrado que constou de um diagnóstico das bibliotecas escolares de Fortaleza, e de uma tese sobre políticas de leituras na educação brasileira, marcas estas que nos foram constituindo como pesquisadora imbuída de reverter o contexto desfavorável, que ora se apresenta, com relação à leitura e a biblioteca escolar. Estamos conscientes, pois, de que são as concepções de leituras, que se confundem com as informacionais, que promovem, ou não, as bibliotecas escolares, assim como, estudos que favorecem o desenvolvimento da leitura na escola contribuem para o desenvolvimento da Biblioteconomia e da Ciência da Informação.

Adentrar as escolas públicas e participar do cotidiano dos professores foi o caminho escolhido para iniciar com uma pesquisa-ação, pois pretendemos, através da interação social com os docentes das respectivas escolas, despertá-los para a urgência de investimentos epistemológicos que propiciam transformações nas suas práticas pedagógicas criando uma cultura leitora na escola. Tentaremos, portanto, conscientizá-los para a necessidade de uma ação escolar conjunta, ou seja, professores em geral, responsáveis pela biblioteca escolar, orientadores pedagógicos e diretores, para uma reflexão teórica e prática do ensino-aprendizagem da leitura, visando sua transformação, considerando-a como responsabilidade de todos que compõem a equipe escolar. Com essa intenção definimos como objetivos específicos: a) distinguir e comparar as bases conceituais das práticas leitoras na escola; b) verificar a percepção dos docentes frente à diversidade de leituras efetuadas no cotidiano escolar; c) conhecer qual o uso que os docentes fazem dos canais informacionais oferecidos pela escola; d) conhecer as articulações teórico-metodológicas dos professores com relação à biblioteca escolar; e) despertar nos professores a relevância das concepções sociointeracionista para a formação leitores.

Nessa mobilização escolar para o ato de ler estão implícitos, logicamente, os gestos de leitura que são essenciais para que aquele aconteça na escola, como os investimentos na formação do professor formador de leitor e na biblioteca, como eixo estruturado do currículo escolar, visando à concretização dos processos de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa-ação foi selecionada para este estudo porque pretende “investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos” (ANDRÉ, 1995, p.31).

Discussões em grupo, portfólio, oficinas de leitura e observações em sala de aula e na biblioteca constituíram-se em nossos instrumentos de pesquisa.

Nos encontros com professores foram abertos espaços de conhecimento e (re) conhecimento dos participantes como sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Esses encontros configuraram-se em preliminares para a realização das oficinas de leitura. As oficinas constituíram-se num palco de atividades de leitura e escrita baseadas nas leituras teóricas, anteriormente, sugeridas.

O portfólio, como espaço de registro das histórias de vida, de histórias do cotidiano e de leitura, foi compartilhado com o grupo e utilizado como instrumento de pesquisa, funcionando como meio de conhecimento dos professores entre si; de (re) conhecimento social da leitura, incluindo suas problemáticas escolares; e, ao mesmo tempo, como desenvolvimento da leitura e da escrita. O portfólio foi presença constante nos encontros e nas oficinas, pois entendemos que o desenvolvimento de qualquer habilidade exige a prática, e esta, por sua vez, para concretizar-se precisa estar aliada

à motivação e alimentada pela emoção. Foi com esta convicção que asseguramos o portfólio para movimentar e agitar os sentimentos dos envolvidos provocando, assim, a afetividade do grupo e o comprometimento do mesmo com a transformação.

As observações nas salas de aula e, sobretudo, nas bibliotecas escolares propiciaram-nos a percepção possível das leituras dos professores, enquanto processo de ensino e aprendizagem da mesma. Serviram de palco para consolidar os objetivos específicos propostos, estes privilegiaram os conceitos mecanicista, positivista ou cartesiano utilizados nas ações pedagógicas, embora tivessem consciência, algumas vezes, que não agiam corretamente, mas era como sabiam fazer.

Este trabalho completa-se através das seções intituladas: *O olhar epistemológico* onde procuramos um referencial teórico para embasar nossas análises do contexto estudado e ao mesmo tempo comprovar a relevância desses referenciais para a transformação da leitura e da informação na Escola; *Reflexões sobre as informações captadas* constituem-se em análise das informações obtidas, buscando a compreensão das práticas de leitura, considerando as falas docentes, também, no seu contexto de atuação; Nas *Considerações Finais* procuramos concluir o trabalho expondo os nossos pensamentos. Este estudo, também, apresentou no seu final as *Referências*.

Contracenaremos, agora, com o olhar teórico projetado para o estudo proposto.

O OLHAR EPISTEMOLÓGICO

Selecionamos, para referendar teoricamente nossa investigação, dois estudiosos que investiram na relevância da interação social na aprendizagem, assim como na relação pensamento e linguagem. A formulação de um intertexto baseado em Vygotsky e Bakhtin constituiu a riqueza de nossa reflexão, contribuindo como paradigmas fertilizantes que podem promover o desabrochar da leitura na escola.

Nesta direção o *desenvolvimento proximal* de Vygotsky está ligado ao desenvolvimento das potencialidades individuais que ocorrem na interação com adultos, ou companheiros mais experientes, realçando-se o papel da linguagem, deixando transparecer que é apropriando-se das habilidades e conhecimentos disponíveis socialmente, que são construídas as funções psicológicas humanas. Com esse pensamento comprehende-se que o estudioso reforça a relevância do sociointeracionismo no sentido de que as respostas individuais são frutos das formas sociais vigentes. A valorização da aprendizagem através da interação social, proposta por Vygotsky, evidencia diferentes paradigmas que impõem à escola uma redefinição de suas ações pedagógicas gerando um outro desempenho escolar. Bakhtin contribui, também, para que a escola comprehenda que paradigmas estão despondo, exigindo outras compreensões sob esse aspecto no espaço escolar e, sobretudo, o diálogo

nesse contexto. Com a concepção dialógica há uma superação do reducionismo das tendências positivistas que privilegiam as aparências, e da científico, priorizando a experiência; ambas baseadas no pensamento cartesiano - ou isto ou aquilo – alicerçando-se numa visão racionalista provocam historicamente dificuldades educacionais, na medida em que são feitas imposições nesse sentido. A polifonia não se impõe na escola eliminando, assim, o pensamento e o processo dialógico e transformativo da leitura. Por isto, enfatizamos com Bakhtin, o caráter relacional da construção do sujeito. “A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. Só me torno um eu entre outros *eus*”. (SOBRAL, 2005, p.22).

O referido pensamento reforça a idéia de sempre pensar o homem no seu contexto social, na sua historicidade, na sua interatividade, o princípio dialógico, permitindo que várias vozes (polifonia) manifestem-se na constante construção de textos, confirmando o inacabamento do ser, ou seja, o ser em permanente construção. Isto implica num “olhar compreensivo e abrangente do ser humano e de seu fazer cultural” (BAKHTIN, 1995, p. 118), compreendendo, também, que:

“Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”. (BAKHTIN, 1995, p.108).

Jouve (2002, p.46) insere-nos numa profunda reflexão, introduzindo-nos na teoria da Estética da Recepção quando diz que: “O fracasso interpretativo – se estiver programado pela narrativa – pode ser uma das ‘condições de felicidade’ da leitura”. Dessa maneira, ele inscreve o leitor no corpo do texto, e o autor ao ser colocado no jogo receptivo expõe o seu texto a outras vozes, não mais a dele, mas as do leitor, condição suprema para a existência do autor. São, portanto, os espaços deixados pelo autor, ou seja, as entrelinhas, que serão escritas pelo receptor com base na sua história de vida, podendo gerar outros sentidos e significados não percebidos pelo próprio autor.

Iser (1999, p.9) conduz-nos nessa direção ao expressar-se:

“Tal transferência do texto para a consciência do leitor é freqüentemente vista como algo produzido somente pelo texto. Não há dúvida de que o texto inicia sua própria transferência, mas esta só será bem-sucedida se o texto conseguir ativar certas disposições da consciência – a capacidade de apreensão e de processamento.”

A educação brasileira vem preocupando-se mais com uma concepção puramente mecanicista da aprendizagem, sobretudo, da linguagem, da leitura e da escrita, distanciando-nos da evolução da linguagem e de suas funções sociais. Isto provocou o surgimento do termo letramento, conotando maior abrangência do que a palavra alfabetização, pois esta não incorpora as exigências concepcionais vigentes para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Kleiman (1998, p.176,180) letramento é concebido como “[...] maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo. [A autora entende letramento]... como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. Pensamos ser pertinente o pensamento da estudiosa, pois, o letramento deve estar relacionado com o mundo do aluno, portanto, com seus interesses específicos, tornando a leitura interessante e significativa. Daí porque Soares (1999, p.72) diz que “... letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Cientes da relevância dos entrelaçamentos dessas concepções apresentadas e de sua contribuição para a formação de leitores, para o ensino-aprendizagem de uma maneira geral, para a disseminação e dinamização da informação analisaremos, agora, as vozes que se fizeram ouvir, visando compreendê-las, à luz desse referencial teórico e no contexto em que estão inseridas.

REFLEXÕES SOBRE AS INFORMAÇÕES CAPTADAS

Precisamos deixar registrados, aqui, a responsabilidade e a seriedade com as quais os diretores das escolas visitadas acolheram o Projeto. Mostraram-se solidários, reforçaram a veracidade das avaliações apresentadas pelo Ideb e PISA e expressaram-se impotentes para reverter à realidade, alegando que a política de leitura da Secretaria de Educação Básica do Estado não atende aos gestos de leitura necessários para que os atos de leitura se concretizem na escola.

Os diretores mais envolvidos cederam os sábados para que todos os professores pudessesem participar; outros liberaram de dois a três dias para os encontros iniciais, e, assim, foram abrindo nas escolas, espaços de compartilhamento de leitura. Logicamente, que nossa ação se fez mais presente nas escolas, cujos diretores, fizeram um maior investimento. Para facilitar este relatório de estudo, selecionamos uma escola específica para analisar os dados obtidos devido ser essa escola a única que nos detivemos para observações em salas de aulas. Foram momentos riquíssimos, pois realmente, pudemos comprovar a teoria na prática, ou seja, utilizamos-nos de ações empíricas para compreender as teorias que embasam aquelas ações pedagógicas.

Já nas reuniões iniciais, consideradas de sensibilização para nosso estudo, ficou evidente o estado de compulsão dos professores relativo ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Manifestaram-se com pouca bagagem teórica para tal, expressaram os problemas com suas leituras e as dos discentes, solicitaram, com insistência, a continuação dos encontros e das oficinas.

O momento de compartilhamento do portfólio, rico nas manifestações do cotidiano de cada professor, levou o corpo docente a refletir e registrar sobre si mesmo e sobre sua prática leitora, induzindo à construção de uma nova práxis. Ficou transparente o despertar do grupo para a relevância da interação social e profissional do corpo docente daquela Escola, pois ao perceber-se isolado pedagogicamente compreendeu que sua atuação, individual e fechada em si, esta relacionada com correntes teóricas que não atendem as emergências da atualidade. Ouvir sua voz e a do Outro provocou uma explosão de possibilidades que estavam amortecidas por falta de estudos epistemológicos que os mostrassem a leitura como fontes de informação e conhecimento. Vários professores revelaram que protestaram contra a suspensão de aulas para que eles participassem do nosso Encontro, mas, agora, exigem outros encontros, alegando ser caminhos para transformar a Escola num centro cultural de leitura. Naquele momento, ficou claro que, as leituras mecânicas, impositivas, descontextualizada da realidade dos leitores, sem espaços disponibilizados e acervos condizentes nos levaram a qualificações nada alvissareiras.

As oficinas foram consequências dos compartilhamentos de histórias de vida e de leitura dos docentes que os levaram a despertar para a necessidade de outros embasamentos teóricos que subsidiassem as suas práticas pedagógicas, considerando suas dificuldades, não só com o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, mas com as demais disciplinas, pois os alunos têm dificuldades em compreender o que leram, repercutindo até nas aulas de matemática.

As observações em salas de aulas constituíram-se na comprovação do que acabamos de afirmar, não só pelas atividades propostas pelos professores, mas pelas expressões dos próprios docentes referindo-se a elas como insuficientes para atender ao que eles desejavam, mas era o que conseguiam realizar. Um dos exemplos foi o emprego de portfólio apresentado como tarefa obrigatória, sem motivação e envolvimento coletivo. Logicamente, não houve o retorno desejado. Observamos que a leitura em voz alta era monótona e desinteressante, os temas discutidos idem e as leituras que traziam para seleção individual não passavam por critérios que investissem nos interesses dos alunos. O professor trazia de sua casa os materiais para leitura, não utilizava a biblioteca que, se consultada, poderia oferecer leituras mais compatíveis com os desejos dos alunos, mostrando que a mesma é uma ilustre desconhecida na própria escola. Aliás, essa realidade é compreensiva, considerando que as concepções de leitura utilizadas nas escolas dispensam, perfeitamente, bibliotecas que, além do mais, são administradas por professores que não são bibliotecários, ou seja, o

professor é instruído para ensinar e não para processar, organizar, administrar e dinamizar a informação, não interessando o suporte em que ela esteja contida e o espaço que ocupe.

O discurso e a prática dos docentes são coerentes com concepções mecanicistas e empíricas, embora percebam que estão precisando de novos paradigmas que os contemplem nos seus afazeres pedagógicos. Entretanto, compreendem, também, que a ruptura se fará coletivamente e não como obra de um autor.

Na nossa avaliação a escola está sensibilizada para as necessidades de estudos epistemológicos com base nas concepções teóricas do Sociointeracionismo, na Estética da Recepção e no Letramento, principalmente, após as oficinas realizadas para criação e implantação de paradigmas que atendam às necessidades da modernidade. Os docentes ressentem-se da falta de uma formação teórico-metodológica coerente com propostas interacionistas, receptivas e teleológicas, assim como, da dificuldade de acesso ao material informacional. Esse fato nos leva a constatar a lacuna provocada pela falta da biblioteca escolar, desempenhando um papel transformador e possibilitador de buscas, compartilhamentos e construção de conhecimentos.

A análise dos espaços visitados que apresentamos falam das faltas que precisam impor-se como presenças, tanto por intermédio dos atos, como dos gestos de leitura nas escolas públicas de Fortaleza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sentimo-nos no direito de enfatizar, portanto, com base nos estudos realizados, que a leitura na escola demanda investimentos teóricos e práticos mais coerentes com as demandas da contemporaneidade, dos avanços na atualidade para a formação do professor formador de leitores e para a atuação da biblioteca, compreendendo-a, também, como o eixo estruturador do currículo escolar.

Falar em biblioteca como eixo estruturador do currículo impõe a alteração do conceito de biblioteca escolar, ora conivente com teorias reducionistas que vêm à biblioteca como complemento escolar, desconhecendo seu papel de centro do currículo e da escola, de espaço de produção e de sistematização dos saberes, pois é o território propício ao compartilhamento das experiências entre aluno, professor e comunidade, e, portanto, para o aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem através de interações pedagógicas possibilitadas.

Neste sentido, a Educação, como meio de desenvolvimento social e econômico de um país, e a Ciência da Informação, como estudiosa da geração, do processamento e da disseminação da informação e mediadora do conhecimento, terão que caminhar *pari passu* com o novo paradigma que ora propomos. Paradigma este que com base

sociointeracionista possibilita, não só a formação do leitor, da cidadania, mas qualifica a formação do cientista da informação e do bibliotecário, como educador, mediador da informação e do acesso ao conhecimento. Pois, a interação humana instiga a cognição e a criatividade, fatores básicos para a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marly Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista a sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CARVALHO, Ana Maria. Portfólio na educação. **Rev. de Letras**. Universidade Federal do Ceará, n. 23, v.1/2, jan./fev. 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. v.2
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.
- KLEIMAN, Ângela B. Ação e mudança na sala de aula: pesquisa sobre letramento e interação. In: ROXO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- LEAHY, Cyana. **A leitura e o leitor integral**: lendo na biblioteca escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Biblioteca escolar como eixo estruturador do currículo. In: ROSING, Tânia M.K; BECKER, Paulo (Org.) **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo, RG: UPF editora, 2002.
- PERROTTI, Edmir. 15 Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: 2005.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

